



Vallan tekoja

Performatiivisuus ja valtasuhteiden rakentuminen koululuokassa

Anna Maria Airaksinen

Pro gradu -tutkielma

Yleinen ja aikuiskasvatustiede

Koulutussosiologian ja -politiikan maisteriohjelma

Kasvatustieteellinen tiedekunta

Helsingin Yliopisto

Ohjaajat: Janne Varjo, Antti Paakkari

Syyskuu 2017

HELSINGIN YLIOPISTO – HELSINGFORS UNIVERSITET – UNIVERSITY OF
HELSINKI

Tiedekunta – Fakultet – Faculty Kasvatustieteellinen tiedekunta	Laitos – Institution – Department Kasvatustieteiden laitos
Tekijä – Författare – Author Anna Maria Airaksinen	
Työn nimi – Arbetets titel – Title Vallan tekoja. Performatiivisuus ja valtasuhteiden rakentuminen koululuokassa	
Oppiaine – Läroämne – Subject Yleinen ja aikuiskasvatustiede, koulutussosiologian ja -politiikan maisteriohjelma	
Työn ohjaaja(t) – Arbetets handledare – Supervisor Janne Varjo, Antti Paakkari	Vuosi – År – Year 2017
<p>Tiivistelmä – Abstrakt – Abstract</p> <p>Tämän tutkimuksen tarkoituksena on tarkastella valtasuhteiden tuottamista, ylläpitämistä ja haastamista koululuokassa. Tutkielman teoreettinen viitekehys pohjautuu jälkistrukturalistisiin teorioihin subjektista ja vallasta, joissa vallan ymmärretään sekä rajoittavan että mahdollistavan subjektin toimintaa. Tutkimus hyödyntää Judith Butlerin käsitettä performatiivisuudesta, jonka avulla koululuokassa olevia valtarakenteita on mahdollista tarkastella käytännön tasolla.</p> <p>Tutkimuksessa käytettiin etnografisia aineistonkeruumenetelmiä, lähinnä havainnointia ja ryhmähaastatteluja. Tutkimuskohteena oli erään pääkaupunkiseudulla sijaitsevan alakoulun 6.luokka. Tutkimusaineisto kerättiin maalīs–toukokuussa 2015.</p> <p>Valtasuhteet rakentuivat koululuokassa performatiivisesti erilaisin teoin, elein ja toistoin, esimerkiksi toistamalla kurinpidollisia tekoja. Valtasuhteiden haastaminen oli mahdollista varioimalla näitä tekoja. Valtasuhteet ja niiden haastaminen koulussa olivat vahvasti sukupuolituneita.</p> <p>Tutkimus ottaa osaa keskusteluun lasten toimijuudesta luokkahuonekontekstissa. Valtasuhteiden haastamisen analysointi tarjoaa yhden näkökulman siihen, miten toimijuutta voidaan koulussa ymmärtää. Tutkimuksen laajempi yhteiskunnallinen konteksti liittyy lasten rooliin ja toimijuuteen yhteiskunnassa. Tutkimus pyrkii hahmottelemaan koulussa mahdollistuvan toimijuuden ja yhteiskunnallisen toimijuuden yhteyttä ehdottaen, että koululuokan valtasuhteilla on vaikutusta siihen, millaisina yhteiskunnan jäseninä lapset itsensä näkevät.</p>	
Avainsanat – Nyckelord – Keywords performatiivisuus, subjektiviteetti, valtasuhteet, toimijuus, etnografia, luokkahuone	
Säilytyspaikka – Förvaringsställe – Where deposited Helsingin yliopiston kirjasto – Helda / E-thesis (opinnäytteet) <i>ethesis.helsinki.fi</i>	

HELSINGIN YLIOPISTO – HELSINGFORS UNIVERSITET – UNIVERSITY OF HELSINKI

Tiedekunta – Fakultet – Faculty Faculty of Educational Sciences	Laitos – Institution – Department Department of Educational Sciences
Tekijä – Författare – Author Anna Maria Airaksinen	
Työn nimi – Arbetets titel – Title Acts of Power. Performativity and construction of power relations in the classroom	
Oppiaine – Läroämne – Subject Education (General and Adult Education), Master Programme in Educational Sociology and Policy	
Työn ohjaaja(t) – Arbetets handledare – Supervisor Janne Varjo, Antti Paakkari	Vuosi – År – Year 2017
<p>Tiivistelmä – Abstrakt – Abstract</p> <p>This study aims to explore how power relations are produced, maintained and challenged in a primary school classroom context. Theoretically, the study is framed around post-structuralist theories about the subject and power, whereby power is understood both as controlling the subject but also enabling the subject to act. Judith Butler's concept of performativity is used to analyse the power structures in the classroom in detail.</p> <p>The research was conducted by using ethnographic research methods, mainly participatory observation and group interviews. The data was collected in a primary school 6th grade classroom in the Helsinki region. The fieldwork for the study was conducted between March and May 2015.</p> <p>Power relations were performatively constituted by repetitive actions, for example by using repetitive disciplinary methods. Challenging power relations was possible by varying these repetitive actions. Power relations in the classroom were deeply gendered.</p> <p>The study adds to the body of research on schools, power and agency. By analysing how power relations in the classroom are challenged, the research provides one perspective into how agency can be understood in school. The wider social context of the research relates to the role and agency of children in society. The study aims to explore the connection between agency that is enabled in the classroom and agency in society in general. The study suggests that power relations in the classroom are related to how children view their role in society at large.</p>	
<p>Avainsanat – Nyckelord – Keywords</p> <p>performativity, subjectivity, power relations, agency, ethnography, classroom</p>	
<p>Säilytyspaikka – Förvaringsställe – Where deposited</p> <p>Helsingin yliopiston kirjasto – Helda / E-thesis (opinnäytteet) <i>ethesis.helsinki.fi</i></p>	

SISÄLLYS

1	JOHDANTO.....	1
2	LAPSET YHTEISKUNNASSA	6
2.1	Lapset yhteiskunnallisina toimijoina	6
2.2	Lapsuus ja valtasuhteet	7
2.3	Yhteiskunnalliseksi toimijaksi kasvaminen.....	9
2.4	Kansalaisuuskasvatus Suomessa.....	11
2.4.1	Kansalaisuuskasvatuksen haasteista	11
2.4.2	Yhteiskuntaoppi alakoulussa	13
3	TUTKIMUKSEN TEOREETTISET LÄHTÖKOHDAT	15
3.1	Subjekti ja valta	15
3.2	Performatiivisuus ja valta	17
3.3	Sukupuoli ja valta koulussa	19
3.4	Performatiivisuus ja toimijuus	21
4	ETNOGRAFINEN TUTKIMUSORIENTAATIO	24
4.1	Etnografinen tutkimusperinne.....	24
4.2	Epistemologiset ja ontologiset kysymykset ja valinnat	24
4.3	Etnografisen tutkimuksen erityispiirteet	25
4.4	Kouluetnografia	26
5	TUTKIMUKSEN TOTEUTUS	28
5.1	Tutkimuksen kohde.....	28
5.1.1	Yrityskylä	29
5.2	Tutkimuksen aineisto	29
5.2.1	Osallistuva havainnointi	30

5.2.2	Kentällä.....	31
5.2.3	Ryhmähaastattelut	35
5.3	Tutkimusetiikka	37
5.3.1	Tutkimusluvut ja aineistohallinta	37
5.3.2	Tutkijan osallisuus.....	38
5.4	Analyysin tekemisestä	41
6	VALTASUHTEIDEN PERFORMATIIVINEN TUOTTAMINEN JA YLLÄPITÄMINEN KOULULUOKASSA	45
6.1	Opettaja tiedon auktoriteettina.....	45
6.2	Ruumiillisuus ja vallan performatiivisuus	47
6.2.1	Siirtely	48
6.2.2	Kurinpidoilliset rituaalit	49
6.3	Sukupuolittuneet valtarakenteet koululuokassa.....	51
6.3.1	Luokan järjestäminen sukupuolen avulla	52
6.3.2	”Tyttöjen ja poikien jutut”	54
6.3.3	Sukupuoli ja ryhmäidentiteetti	58
7	PERFORMATIIVISUUS JA VALLAN HAASTAMINEN.....	61
7.1	Sukupuolittuneet vallan haastamisen tavat	61
7.1.1	Tilan ottaminen.....	63
7.1.2	”Väärät vastaukset” tietoauktoriteetin haastamisena.....	65
7.2	Performatiivisuus ja oletettujen identiteettien haastaminen	68
7.3	Autonominen oppilas?	73
8	POHDINTA	76
8.1	Performatiivisesti tuotetut valtasuhteet koululuokassa.....	76
8.2	Ongelmallinen toimijuus.....	78
8.3	Koulu ja yhteiskunnallinen toimijuus	80

8.4	Muuttuva valta koulussa	82
9	LÄHTEET	84
LIITE 1.	Ryhmähaastattelujen haastattelurunko	91
LIITE 2.	Ryhmähaastattelujen kuvatehtävässä käytetyt kuvat.....	92
LIITE 3.	Saatekirje huoltajille	95
LIITE 4.	Oppilaan ja huoltajan suostumus.....	96

1 JOHDANTO

Käsitys lapsuudesta ja lasten roolista muuttuu yhteiskunnan mukana. Suomalaisessa yhteiskunnassa käsitys lapsuudesta on muuttunut nopeasti toisen maailmansodan jälkeen. Erityisenä käännekohtana voitaneen pitää vuotta 1991, jolloin Suomi ratifioi YK:n lasten oikeuksien sopimuksen (Strandell 2010). Tämän myötä lapsipolitiikasta tuli osa yhteiskunnallista keskustelua ja poliittista päätöksentekoa (Strandell 2010). Osa lapsuuskäsitystämme on myös ajatuksemme lasten roolista yhteiskunnassa. Miten määrittelemme lapsuuden? Missä kulkee lapsuuden ja aikuisuuden raja? Milloin lapsista tulee ”kykeneväisiä” olemaan kokonaisvaltaisia yhteiskunnan jäseniä? Millaisia yhteiskunnan jäseniä lapset ovat?

Koulutusjärjestelmä määrittää osaltaan, mitä lapsuus on. Kulloinkin vallalla oleva lapsuuskäsitys näkyy kasvatuksellisina käytänteinä sekä on opetussuunnitelmien perusteiden taustalla. Oppilaskeskeisyys on ollut viime vuosina tärkeä puheenaihe koulutuspoliittisissa keskusteluissa. Uusissa opetussuunnitelman perusteissa on siirrytty entistä enemmän oppilaskeskeiseen suuntaan. Oppilaita muun muassa rohkaistaan olemaan mukana suunnittelemassa ryhmänsä työskentelyä tai kouluympäristöä ylipäänsä (Opetushallitus 2014).

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on tarkastella valtasuhteita koululuokassa. Tutkimus asemoituu kasvatustieteen, politiikan tutkimuksen ja lapsuustutkimuksen välimaastoon. Tutkimuksesta kasvatustieteellisen tekee se tutkimusympäristö, jota tarkastelen, eli koulu. Toisaalta valtasuhteiden tutkimus on tärkeää erityisesti politiikan tutkimuksessa, ja valtaa käsitteenä on teoretisoitu eniten juuri politiikan tutkimuksen ja sosiologian kentillä. Lapsuustutkimus, etenkin lapsuuden sosiologia, pohtii lapsuuden yhteiskunnallista roolia, joka puolestaan on tutkimukseni laajempi yhteiskunnallinen konteksti.

Tutkimuksen laajempi yhteiskunnallinen konteksti liittyy siis lasten rooliin ja toimijuuteen yhteiskunnassa. Olen kiinnostunut siitä, miten lasten toimijuus koulussa ja (poliittinen) toimijuus laajemmin yhteiskunnassa linkittyvät toisiinsa ja mitä yhteistä niillä on. Pyrin tuomaan tässä tutkimuksessa yhden näkökulman siihen, miten lasten toimijuutta koulussa voitaisiin ymmärtää. Yritän myös hahmotella niitä mahdollisia yhteyksiä, joita lasten

toimijuudella koululuokassa olevien valtasuhteiden puitteissa on lasten toimijuuteen ja osallisuuteen yhteiskunnassa ylipäänsä.

Toimijuutta ja valtaa on tutkittu koulussa eri näkökulmista runsaasti. Muun muassa oppilaskuntia ja demokraattista osallistumista on tutkittu koulussa paljon (esim. Ahonen 2007; Kiili 2008; Tammi 2017). Toisaalta monet näkevät toimijuuden tai osallisuuden koulussa ongelmallisena, tai jopa paradoksaalisena ajatuksena (Alanko 2010), sillä koulu valtainstituutiona rajoittaa ja kontrolloi oppilaiden toimijuutta voimakkaasti (esim. Gordon ja Lahelma 2003; Kallio 2005; Ojakangas 1997). Ehkä juuri tästä syystä oppilaiden toimijuuden tutkiminen koulussa kiinnostaa monia tutkijoita. Toisaalta myös koulussa olevat valtarakenteet, opettajan ja oppilaiden roolit sekä koulun käytännöt muuttuvat ajassa, minkä vuoksi aiheen tutkiminen on aina ajankohtaista.

Käsitteiden valinta riippuu puhujan positioista ja siitä, mitä ja miten tämä yrittää viestiä. Sillä, mitä käsitettä käyttää, on itsessäänkin poliittinen funktio. Lasten toimijuudesta puhuttaessa käytetään usein esimerkiksi käsitteitä osallisuus, osallistuminen, aktiivisuus, toiminnallisuus tai sosiaalisuus. Esimerkiksi osallisuus on käsitteenä huomattavasti passiivisempi kuin toimijuus. Päätin käyttää tässä tutkielmassa käsitettä toimijuus, koska se viittaa aktiiviseen tekemiseen ja toimintaan, sekä mahdollisuuteen vaikuttaa asioihin. Yhteiskunnallinen ulottuvuus viittaa taas siihen, että toimijuudella on vaikutuksia ympäröivään yhteiskuntaamme. Toisaalta, melkein kaikki toiminta vaikuttaa tavalla tai toisella ympäröivään yhteiskuntaan. Tärkeää on pohtia myös, onko toiminta tietoista vai tiedostamatonta.

Yhteiskunnallista tai poliittista toimijuutta pohdittaessa on tärkeää miettiä, kenellä toimijuutta on ja mikä sitä määrittää. Onko kaikilla yhteiskunnan jäsenillä, poliittisilla subjekteilla, yhtä paljon toimijuutta? Rauli Mickelssonin (2014) mukaan poliittisen subjektin toimintaa säätelevät rakenteet ja mekanismit, jotka ovat kehittyneet hitaasti aikojen saatossa. Nämä rakenteet ja mekanismit sekä rajoittavat mahdollisuuksiamme että mahdollistavat toimintaamme (Mickelsson 2014, 391). Rakenteet eivät siis pelkästään estä poliittista subjektia toimimasta, vaan ne myös sallivat toimijuuden. Nämä yhteiskunnallisen toimijuuden mahdollisuuksia rajaavat ja mahdollistavat rakenteet ovat usein kehittyneet itsestään selvänä pidetyiksi asioiksi. Mickelsson ehdottaa, että

esimerkiksi kansallisvaltio on tällainen rakenne, jota pidetään itsestäänselvytenä, mutta joka on kuitenkin kehittynyt ihmisten toiminnan seurauksena (Mickelsson 2014, 391).

Näitä rakenteita uusinnetaan ja muutetaan päivittäisessä elämässämme (Mickelsson 2014, 391). Yhteiskunnallista tai poliittista toimijuutta on siis kodeissa, kouluissa, työpaikoilla, harrastuksissa, ruokakaupoissa. Poliittisia kamppailuja ei käydä ainoastaan päivänpolitiikassa, vaan syvemmällä, ihmisten arkipäiväisissä toimissa ja valinnoissa (Lahtinen 2014).

Nämä arkipäiväiset toimet ja valinnat ovat juuri niitä poliittisia tekoja, jotka tavalla tai toisella pyrkivät vaikuttamaan joko nykyisten valta-asetelmien muuttamiseen tai niiden säilyttämiseen. Esimerkiksi opettajan tapa jakaa luokka toistuvasti tyttöihin ja poikiin uusintaa olemassa olevaa sukupuolijärjestelmää, jossa kaikki lapset ovat joko tyttöjä tai poikia ja jossa sukupuolella on korostunut merkitys. Vaihtoehtoisesti, jos opettaja pyrkii välttämään jaottelua tyttöihin ja poikiin silloin kun se ei ole välttämätöntä, opettaja pyrkii haastamaan vallalla olevaa sukupuolijakattelua ja sen ylikorostumista koulumaailmassa. Tätä voidaan pitää opettajan yhteiskunnallisena tai poliittisena toimijuutena. Yhteiskunnallisen toimijuuden käsite auttaa hahmottamaan niitä mahdollisuuksia ja rajoitteita, joita yhteiskunnan jäsenillä on, sekä ymmärtämään, miten toimijuus näyttäytyy ihmisten arjessa.

Toimijuutta tutkittaessa valta on keskeinen käsite, jota tulee tarkastella. Toimijuus mahdollistuu valtasuhteissa ja saa niiden luonteesta riippuen erilaisia muotoja. Tutkimuskysymykseni on: miten valtasuhteita tuotetaan, ylläpidetään ja haastetaan koululuokassa?

Tutkimuksen keskeinen käsite on performatiivisuus, jonka avulla tarkastelen valtaa koululuokassa. Performatiivisuuden kautta valtaa voi analysoida toistuvina tekoina eikä pelkästään rakenteina. Käsite antaa mahdollisuuksia tarkastella valtasuhteita mikrotasolla, yksityiskohtaisesti. Performatiivisuuden käsite auttaa purkamaan valtarakenteita performatiivisiksi teoiksi, joiden avulla valtarakenteet syntyvät. Näiden tekojen analysoiminen auttaa ymmärtämään, miten valtarakenteita voidaan purkaa ja miten valtarakenteita tai vallan tekoja on mahdollista haastaa.

Tutkimusotteeni on etnografinen. Etnografinen tutkimus pyrkii ymmärtämään arkipäiväisiä toimintatapoja ja merkityksenantoja ”näkemällä toisin” (Skeggs 1999, 33). Etnografisen tutkimuksen avulla on mahdollista tulkita ja ymmärtää sellaisia sosiaalisia merkityksenantoja ja toimintatapoja, joita lapset itse käyttävät. Pyrkimyksenäni on tarkastella koululuokassa vaikuttavia valtasuhteita mahdollisimman läheltä. Tästä syystä myös tutkijan oman position pohtiminen on olennaista tutkimuksen eri vaiheissa.

Tutkimukseni aineisto on kerätty havainnoimalla ja haastattelemalla oppilaita. Tutkimukseni alkuvaiheessa pääpiirteittäinen ajatukseni oli keskittyä Yrityskylä-oppituntien sisältöihin ja siihen, millaisia subjektiviteetteja niissä pyritään luomaan ja minkälaiseen kansalaisuuteen niiden avulla pyritään lapsia ohjaamaan. Tutkimukseni kenttävaiheen ensimmäisillä kerroilla huomioni kuitenkin kiinnittyi enemmän oppilaiden välisiin kanssakäymisiin sekä opettajan ja oppilaiden välisiin kanssakäymisiin ja aloin ajatella, että Yrityskylä-oppitunneissakin olennaisempaa on se, mitä kaikkea muuta oppitunneilla tapahtuu kuin oppisisällöt itsessään. Oppisisällöt ovat toki merkityksellisiä, ja tutkimuksessani niilläkin on toki roolinsa, mutta mielestäni kysymys ”miten opetetaan”, on paljon olennaisempi kuin se, ”mitä opetetaan”. Toisaalta olennaista, tämän tutkimuksen kannalta ehkä olennaisinta, on miettiä sitä, mitä kaikkea muuta luokassa tapahtuu kuin se, mitä ja miten opetetaan. Toisaalta näiden tasojen, ”mitä pitäisi opettaa”, ”mitä ja miten opetetaan” ja ”mitä oikeasti tapahtuukaan” välinen tarkastelu avaa mahdollisuuksia ymmärtää valtaa, opettajuutta, toimijuutta ja koulun toimintaa.

Henkilökohtaisesti olen kiinnostunut aihepiiristä monella eri tasolla. Yhtäältä olen kiinnostunut yksilöiden toimijuuden mahdollisuuksista yhteiskunnassa. Käsitykseni ihmisyydestä on vahvasti humanistinen, jossa itsen toteuttaminen on keskiössä. Toisaalta olen pedagogina kiinnostunut siitä, onko opiskelijan valtaistaminen (eng. empowerment) ylipäättään mahdollista.

Aineistoni perusteella tulkiten, että valtasuhteita tuotetaan, ylläpidetään ja haastetaan koululuokassa erilaisin pienin teoin. Nämä teot ilmentyvät esimerkiksi tilan ja ajan käytössä, oppilaiden järjestämisessä, oppilaiden ruumiisiin kohdentuvissa rajoituksissa ja vaatimuksissa sekä oppilaiden ja opettajan välisissä sekä oppilaiden keskinäisissä vuorovaikutustilanteissa. Erilaiset tavat haastaa opettajan valtaa eivät ole samalla tavoin kaikkien oppilaiden saavutettavissa, vaan riippuvat oppilaan asemasta luokkayhteisössä.

Sukupuolella on keskeinen rooli performatiivisen vallan luomisessa, ylläpitämisessä sekä haastamisessa.

Tutkimus pyrkii tarkastelemaan vallan haastamista uudesta näkökulmasta ja herättämään ajatuksia toimijuuden vahvistamisesta koulussa. Pyrin haastamaan lukijaa pohtimaan, mitä toimijuus oikein on ja miten sitä voidaan ymmärtää luokkahuonekontekstissa.

Valtasuhteita alakoulussa ei ole juurikaan tutkittu performatiivisuuden näkökulmasta; pyrin siis tuomaan uuden näkökulman siihen, miten valtasuhteita voidaan ymmärtää ja käsitteellistää koulussa.

Luvussa 2 käsittelen graduni aihepiiriä sen laajemmassa yhteiskunnallisessa kontekstissa. Pohdiskelen lapsuuden roolia yhteiskunnassa sekä valtasuhteita lasten elämässä. Kuvailen ja teoretisoin kansalaisuuskasvatusta ylipäänsä sekä sen nykytilaa Suomessa. Lisäksi pohdin koulun ja yhteiskunnallisen toimijuuden yhteyttä. Luvussa 3 esittelen tutkimuksen teoreettiset lähtökohdat. Esittelen performatiivisuuden käsitteen sekä käsittelen vallan, subjektin ja performatiivisuuden suhdetta. Luvussa 4 esittelen lyhyesti etnografisen tutkimusorientaation pääpiirteitä sekä tekemiäni ontologisia ja epistemologisia valintoja. Luvussa 5 kuvailen tutkimuskohdettani sekä avaan lukijalle tutkimusprosessia yksityiskohtaisesti. Luvut 6 ja 7 esittelevät tutkimuksen päätulokset. Luvussa 8 pohdiskelen tuloksia ja niiden laajempia yhteiskunnallisia merkityksiä.

2 LAPSET YHTEISKUNNASSA

Tässä alaluvussa käsittelen Pro Gradu -tutkimukseni laajempaa yhteiskunnallista kontekstia. Pohdiskelen lasten roolia yhteiskunnassa, lasten toimijuutta ja lasten elämässä olevia valtasuhteita. Tarkastelen myös koulussa tapahtuvan kansalaisuuskasvatuksen roolia yhteiskunnalliseen toimijuuteen kasvamisessa.

2.1 Lapset yhteiskunnallisina toimijoina

Millaisia yhteiskunnallisia toimijoita ovat siis lapset? Alle 18-vuotiailla ei ole äänioikeutta, minkä vuoksi heitä pidetään julkisessa keskustelussa epäpoliittisina. Poliittisuus käsitteenä ja sen liittäminen lapsiin on ajatus, joka kuulostaa ehkä monen mielestä vääraltä, koska lapsuuteen liitetään ajatuksia puhtaudesta ja viattomuudesta, kun taas poliittisuuteen liitetään ajatuksia likaisuudesta, epäreilusta pelistä tai kieroilusta. Poliittisuuteen liittyy ehkä myös ajatus yhteisen vastuun kantamisesta, johon lapsien ei odoteta osallistuvan, sen takia että he ovat lapsia, eivätkä voi kantaa vastuuta. Muun muassa Hannah Arendt on ehdottanut, että lapsia tulisi suojella politiikalta, ja heidän tulisi antaa rauhassa kehittyä yksityisellä alueella ennen julkiseen tilaan siirtymistä (Arendt 1959).

Arendtin näkemyksen taustalla on liberaaliin ajatteluun pohjautuva ajatus elämän osa-alueiden jakamisesta yksityiseen ja julkiseen. Tämä jaottelu ei ole täysin yksiselitteinen, ja erityisesti feministisessä poliittisessa teoriassa yksityisen ja julkisen välinen jaottelu on saanut kritiikkiä osakseen (Fraser 1990; Pateman 1985). Tässä tutkimuksessa jako yksityiseen ja yleiseen on vähintäänkin häilyvä. Voitaisiin ajatella, että koulu voisi olla jonkinlainen ”yksityisen” ja ”julkisen” välitila, jossa lapset valmistautuvat olemaan julkisessa tilassa. Toisaalta lapset käyttävät toimijuuttaan kaikilla elämän osa-alueilla, jolloin jako yksityiseen ja julkiseen ei ole kovin hyödyllinen. Sinänsä elämän jakaminen yksityiseen ja julkiseen on relevanttia myös koulumaailmassa, sillä koulussa on tiukat säännöt esimerkiksi sen suhteen, miten paljon lasten henkilökohtaisia asioita voidaan jakaa koulun henkilökunnan kesken. Koulussa myös puhutaan usein suhteellisen vähän siitä, mitä kotona tapahtuu.

Tammi ehdottaa, että lapset tulisi nähdä kansalaisina, vaikka perinteisesti heidät on jätetty kansalaisuuskäsitteen ulkopuolelle (Tammi 2014; ks. myös Golombek 2006; Jans 2004). Lapset toteuttavat kansalaisuuttaan monessa mielessä aikuisten tavoin; heillä on oikeuksia ja velvollisuuksia, he toimivat erilaisissa yhteisöissä, vaikuttavat kotitalouksien valintoihin ja käyttävät ja ottavat haltuun julkisia tiloja, kuten ostoskeskuksia tai puistoja (Tammi 2014; ks. myös Thomas 2007).

Samaddara (2010) puolestaan erottaa toisistaan poliittisen subjektin ja kansalaisen. Monilla ihmisryhmillä, kuten paperittomilla siirtolaisilla tai pakolaisilla ei ole samoja oikeuksia kuin kansalaisilla, mutta heillä voi olla poliittista toimijuutta, jolloin heitä voidaan pitää poliittisina subjekteina, mutta ei kansalaisina. Voitaisiinko lapsia siis myös verrata edellä mainittuihin ryhmiin? Heillä ei ole samoja kansalaisoikeuksia kuin aikuisilla, mutta Tammen (2014) ajatusta seuraten he kuitenkin käyttävät toimijuuttaan monella tavalla, vaikkapa ottamalla haltuun tiloja.

2.2 Lapsuus ja valtasuhteet

Lapsuustutkija Kirsi Pauliina Kallio on tutkinut lasten arkipäivän politiikkaa lasten jokapäiväisissä ympäristöissä (2005; 2007). Kallio kyseenalaistaa vallalla olevan näkemyksen siitä, että lasten elämä on epäpoliittista, tai että politiikka kuuluu yhteiskunnassa vain aikuisille. Kallion mukaan lapsista puhuttaessa politiikalla viitataan lapsipolitiikkaan, joka pyrkii huolehtimaan lapsista ja ajamaan lasten etua yhteiskunnallisessa päätöksenteossa (Kallio 2005, 80). Lasten poliittisuus ymmärretään siis pikemminkin politiikan kohteena olemisena, jolloin poliittisia toimijoita ovatkin aikuiset, eivätkä lapset itse (Kallio 2005, 80).

Lasten äänen kuuluminen yhteiskunnassa on osaltaan noussut pinnalle Yhdistyneiden kansakuntien lasten oikeuksien julistuksen ansiosta (Kallio 2005). Kallion mukaan “viime vuosina lasten yhteiskunnallista asemaa luotaavassa keskustelussa pääpaino onkin ollut lasten osallisuudessa ja valtaistamisessa, missä heidän rooliaan aktiivisina toimijoina on korostettu” (Kallio 2005, 83). “Lasten ääni halutaan saada kuuluviin kunnallisessa päätöksenteossa, koulujen järjestyssäännöissä ja lehtien palstoilla” (Kallio 2005, 83), mutta

voidaan kysyä, onko valtaistamisessa oikeasti kyse vallan todellisesta lisääntymisestä (Kallio 2005, 83), vai ylhäältäpäin tuotetuista jo olemassa olevista valtarakenteista, joiden puitteissa lasten osallisuus tapahtuu (Kiilakoski & Gretscher 2011). Kriittisesti luettuna myös oppilaskuntatoiminta ainakin nykyisellään näyttätyy juuri tällaisena näennäisenä valtaistamisena.

Lasten jokapäiväisessä ympäristössä on valtasuhteita, kuten aikuistenkin maailmassa. Tästä syystä myös lasten toiminnassa on poliittinen ulottuvuus ja lasten toimintaa on syytä tarkastella poliittisena, siinä missä aikuistenkin (Häkli ja Kallio 2015). Kallio ehdottaa, että ”lapsipoliitiikan ja lasten poliittisuuden välisen eron voi tiivistää karkeasti ottaen siten, että näistä ensimmäinen tuottaa valtaa jakaville ja sitä käyttäville hyvää mieltä, jälkimmäinen taas synnyttää kamppailua ja vaatii sietämistä” (2005, 83).

Kallio esittää, että lasten poliittisuus näyttätyy esimerkiksi tilanteissa, joissa lapsi pyrkii neuvottelemaan hänelle tarjottuja subjektipositioita. Lasten poliittinen toimijuus siis tarkoittaa tätä kykyä sopeutua, neuvotella tai haastaa annettuja positioita (Häkli & Kallio 2011, 28). Lasten poliittisten tekojen apuna ovat ne välineet, joita aikuiset eivät helposti voi ottaa pois; esimerkiksi päähine voi olla tällainen väline, jonka avulla lapset etsivät määrittelyn mahdollisuuksia (Kallio 2005, 84).

Ruumiillisuus on keskeistä lasten poliittisuutta tutkittaessa. Kallion mukaan ruumista käytetään sosiaalisten merkityksenantojen tuottamisessa. Lapsuutta tuotetaan ja uudelleen tuotetaan lasten ruumiissa. Ruumista käytetään samanaikaisesti kontrollin muotona, mutta myös ilmaisun ja määrittelyn välineenä (Kallio 2007, 126). Kontrollin kohteena ruumiin halutaan mahtuvan tietynlaiseen muottiin ja käyttäytyvän tietynlaisella tavalla (Kallio 2007, 126). Toisaalta, ruumis on myös väylä, jota lapset käyttävät toiveiden ja halujen ilmaisemiseen (Kallio 2007, 126).

Lasten politiikka perustuukin Kallion mukaan lasten ruumiilliseen autonomiaan, jota ei voida kieltää ilman ”äärimmäistä väkivaltaa” (2007, 126). Esimerkkejä tästä voisivat olla vaikkapa istuminen tietynlaisessa asennossa, tai tietynlainen puhetapa, jota pidetään korrektina ja jota lasten tulee noudattaa, tai lasten leikkien sääätely ja kontrollointi (de Certeau 1984). de Certeau ehdottaakin, että opittuaan nämä ”kunnolliset” tavat olla ja toimia lapset kehittyvät kokonaisvaltaisiksi yhteiskunnan jäseniksi (1984, 36).

2.3 Yhteiskunnalliseksi toimijaksi kasvaminen

Demokraattisen yhteiskunnan yhtenä tavoitteena voidaan nähdä ihmisten aktiivinen osallistuminen kansalliseen ja paikalliseen päätöksentekoon; demokratia siis toimii parhaiten silloin kun yhteiskunnan jäsenillä on aitoja mahdollisuuksia osallisuuteen. Koulutusjärjestelmä on yksi keskeisimpiä tapoja demokraattisen kansalaisuuden luomiseen (Staeheli & Hammett 2010). Koulua voidaankin pitää yhtenä demokratian kulmakivistä – se on ainoa yhteiskunnallinen instituutio, joka saavuttaa lähes jokaisen yhteiskunnan jäsenen. Tämän vuoksi erityisesti peruskoulujärjestelmällä on tärkeä rooli kansalaisuuden tuottamisessa.

Kansalaiseksi oppimista koulussa voidaan käsitteellistää kansalaisuuskasvatuksen avulla. Kansalaisuuskasvatus voi kontekstista riippuen olla implisiittistä tai eksplisiittistä (Staeheli & Hammett 2010). Implisiittinen kansalaisuuden tuottaminen liittyy niihin ”näkymättömiin” tapoihin luoda käytösmalleja, joita opimme koulussa – muun muassa jonottamista tai asioiden ja ihmisten välisiä tietynlaisia hierarkioita ja järjestyksiä. Implisiittinen kansalaisuuden tuottaminen liittyy myös arvoihin, joita koulutuksen avulla välitetään oppilaille (Staeheli & Hammett 2010). Eksplisiittinen kansalaisuuden tuottaminen taas liittyy esimerkiksi yhteiskuntaopin opetussisältöihin, joita ovat muun muassa talousosaaminen tai edustuksellinen demokratia. Kansalaisuuskasvatus liittyy vahvasti kansakunnan rakentamiseen, ja kansalaisuuskasvatusta voidaan käyttää poliittisten tarkoituksien saavuttamiseksi yrittämällä luoda tietynlaisia kansalaisia (Staeheli & Hammett 2010).

Kansalaisuuskasvatuksen määritelmästä ei ole kuitenkaan olemassa yhtenevää näkemystä, mutta kansalaiskasvatukselle on pyritty luomaan teoreettisia malleja, joiden avulla kansalaisuuskasvatusta on helpompi analysoida ja ymmärtää erilaisissa yhteiskunnallisissa konteksteissa. Esimerkiksi Terence McLaughlin esittää, että kansalaisuuskasvatus voidaan nähdä jatkumona, jolle erilaiset tavat järjestää kansalaiskasvatusta sijoittuvat sen mukaan, millaista sisältöä niissä on, millaista pedagogiikkaa ne käyttävät ja millaisissa ympäristöissä niitä harjoitetaan (1992, 236). Jatkumon toisessa päässä on minimaalinen kansalaisuuskasvatus, joka keskittyy sisältöihin, erityisesti yhteiskunnallisiin

instituutioihin ja prosesseihin ja on useasti opettajajohtoisesti opetettua (McLaughlin 1992, 236). Jatkumon toisessa päässä oleva ”maksimaalinen” kansalaiskasvatus puolestaan keskittyy aktivismiin ja sosiaaliseen oikeudenmukaisuuteen ja on pedagogikaltaan demokraattisempaa ja oppilaskeskeisempää (McLaughlin 1992, 236).

Westheimerin ja Kahnen (2004) kansalaisuuskasvatusmallissa on puolestaan kolme kansalaisuustyyppiä. Ensimmäinen näistä on vastuullinen kansalainen (responsible citizen), joka täyttää demokraattisen yhteiskunnan perusvaatimukset kuten verojen maksamisen, lain kunnioittamisen ja äänestämisen vaaleissa (Westheimer & Kahne 2004, 240). Toinen kansalaisuustyyppi on osallistuva kansalainen (participatory citizen), jolla on vastuullisen kansalaisen ominaisuudet, mutta lisäksi hän on sosiaalisesti tiedostava ja osallistuu esimerkiksi yhteisönsä toimintaan tai vapaaehtoistyöhön (Westheimer & Kahne 2004). Kolmas tyyppi on oikeudenmukaisesti orientoitunut kansalainen (justice oriented citizen), jolla on kriittinen kyky tarkastella epäoikeudenmukaisuutta ja epätasa-arvoa, sekä ymmärrystä näiden taustalla olevista rakenteista. Lisäksi hänellä on toimijuutta, tietoa ja taitoa olla mukana haastamassa näitä epäoikeudenmukaisuuksia yhteiskunnassa (Westheimer & Kahne 2004). Westheimerin ja Kahnen mukaan kansalaisuuskasvatus pyrkii useimmiten tuottamaan jotakin näistä kansalaisuuden malleista.

Tällaiset teoreettiset mallit auttavat mallintamaan kansalaisuuskasvatusta ja tarjoavat mahdollisuuden vertailla erilaisia kansalaisuuskasvatuksen tapoja. Teoreettisten mallien avulla on myös mahdollista vertailla kansalaisuuskasvatusta eri maissa. Olennaisinta lienee se, että kansalaisuuskasvatus tarkoittaa eri asioita eri maailmankolkissa ja eri aikakausina. Heggart ehdottaa, että nopeasti muuttuvassa nykymaailmassa, jonka haasteet ovat globaaleja, tarvitaan kriittistä nuorisotutkimusta, joka antaa nuorille mahdollisuuksia ymmärtää heidän elämässään vaikuttavia valtarakenteita ja dynamiikkoja (2015, 461). Kansalaisuuskasvatus tarjoaa tähän ideaalin mahdollisuuden, mutta kansalaisuuskasvatuksen päämäärät ja tavoitteet vaihtelevat huomattavasti kontekstista riippuen; keskeistä kuitenkin on, että kansalaisuuskasvatus on aina normatiivista ja sillä on vahva moraalinen ulottuvuus (Heggart 2015, 461).

2.4 Kansalaisuuskasvatus Suomessa

Suomalaisessa koululaitoksessa kansalaisuuskasvatusta on harjoitettu eri vuosikymmeninä hyvin eri tavoin. Itsenäisyyden jälkeisinä vuosikymmeninä kansallisuusaate määrittä koulutusta vahvasti (ks. esim. Piattoeva 2009). Suomalaisen demokratian kannalta ehkä merkittävin kansalaisuuskasvatuksen malli lienee 1970 suomalaisissa peruskouluissa ollut kouluneuvostojärjestelmä, joka kuitenkin hävisi totaalisesti 1980-luvulla (ks. esim. Kärenlampi 1999).

Varsinkin 2000-luvun alussa Suomessa oltiin huolestuneita demokratian kehityksestä ja erityisesti nuorten vähäisestä poliittisesta aktiivisuudesta. Tuolloin demokratian edistäminen koulutuksen avulla oli erityisesti pinnalla (Ahonen 2007, 35). Hallituskaudella 2003–2007 toteutettiin Kansalaisvaikuttamisen politiikkaohjelma, vuonna 2004 Kansalaisvaikutus opettajankoulutuksessa -hanke, sekä vuonna 2005 Osallistuva oppilas, yhteisöllinen koulu -hanke (Ahonen 2007, 35). Demokratiakasvatukseen on siis käytetty runsaastikin resursseja, varsinkin 2000-luvun alussa. Hankkeiden vaikuttavuutta on kuitenkin hankala arvioida.

2.4.1 Kansalaisuuskasvatuksen haasteista

Vuonna 2011 Opetushallitus toteutti demokratiakasvatuksen toteutumista koskevan selvityksen, jossa mukana olivat kaikki maan peruskoulut, ammattikoulutuksen oppilaitokset sekä lukiot (Opetushallitus 2011, 5). Selvitys perustui valtioneuvoston vuonna 2010 antamaan periaatepäätökseen demokratian edistämisestä Suomessa. Periaatepäätöksen keskeinen osa oli kansalaiseksi kasvaminen. Lisäksi tavoitteena oli madaltaa ”koulujen kynnystä käsitellä poliittis-yhteiskunnallisia sisältöjä sekä osallistumisen ja vaikuttamisen keinoja kouluopetuksessa” (Oikeusministeriö 2010, 17).

Selvityksen mukaan ”suurin este osallisuutta luovalle toimintakulttuurille on usein se, että asiassa edetään liian opettajajohtoisesti eikä oppilaisiin luoteta” (Kukkasniemi Opetushallituksessa 2011, 13). Koulun toimintakulttuuri ei kuitenkaan muutu hetkessä, ja sen muuttaminen vaatii kärsivällisyyttä opettajilta ja muilta koulun henkilökunnalta

(Kukkasniemi Opetushallituksessa 2011, 13). Opettajajohtoisuus on ollut suomalaisen koulutusjärjestelmän tyypillinen piirre kautta aikain ja sen muuttaminen ei ole yksinkertaista. Kukkasniemen mukaan ”opettajilla saattaa olla niin suuri tarve pitää kaikki langat omissa käsissä, että he unohtavat, miksi osallisuutta tukevaa toimintaa järjestetään” (Kukkasniemi Opetushallituksessa 2011, 13).

Toisaalta tämä ei ole yllättävää, sillä demokratiakasvatusta tai opettajan yhteiskunnallista roolia ei ole korostettu opettajainkoulutuksessa (Rautiainen ym. 2014). Peruskoulun alaluokkien opettajista 83 % ja yläluokkien opettajista 65 % näkivät, että heidän saamansa koulutus demokratiakasvatuksesta on ollut riittämätöntä (Opetushallitus 2011, 51).

Erityisesti alakoulujen opettajat mainitsivat myös esteistä politiikan opetukselle: ”tavallisimmin tätä perusteltiin sillä, ettei politiikka itsessään kuulu alakouluihin, koska aihe on ainakin nuoremmille liian raskas tai vaikea, eikä se ole alaluokkien opetussuunnitelmien perusteissa” (Opetushallitus 2011, 61).

Selvityksen mukaan nuoret eivät koe voivansa vaikuttaa päätöksentekoon koulussa, sillä ”suomalaisoppilaiden mielipiteet otetaan koulujen päätöksenteossa kansainvälisesti verraten huonosti huomioon” (Opetushallitus 2011, 19). Selvityksen mukaan myös opettajat ovat tätä mieltä. Selvityksessä mukana olleet kahdeksasluokkalaiset kokivat, että he voivat vaikuttaa vähiten ”lukujärjestykseen, opetusmateriaaleihin, koulujen sääntöihin ja opetettaviin asioihin” (Opetushallitus 2011, 19).

Kiinnostavaa raportissa oli myös se, että ”Suomessa opetetaan historiallis-yhteiskunnallisia aineita huomattavasti vähemmän kuin muissa maissa” (Opetushallitus 2011, 61).

Esimerkiksi muissa OECD-maissa ”social studies” -oppiainetta tai vastaavaa opetetaan 9-11-vuotiaille 8 % opetusajasta, kun taas vastaava luku Suomessa on vain 2 % (Opetushallitus 2011, 61). Nykyisellään kansalaisuus- tai demokratiakasvatusta toteutetaan peruskoulussa virallisen opetussuunnitelman puitteissa lähinnä yhteiskuntaopin opetuksessa. Alakoulussa yhteiskuntaopin opetusta ei ole viime vuosina ollut, mutta vuoden 2014 Opetussuunnitelman perusteisiin on lisätty myös alakoulun ylemmille luokille yhteiskuntaopin opetus (Opetushallitus 2014). Tämän tutkielman tekemisen aikana varsinainen yhteiskuntaopin opetus ei ollut kuitenkaan vielä alkanut alakouluissa.

Tutkimuksien mukaan suomalaisnuorten yhteiskunnalliset tiedot ovat kuitenkin Euroopan kärkitasoa. Tästä huolimatta suomalaisnuoret arvioivat oman tietämyksensä selvästi

huonommaksi kuin nuoret useissa muissa Euroopan maissa. Korkeasta tietämyksen tasosta huolimatta kiinnostus osallistua yhteiskunnalliseen toimintaan on matala. (Opetushallitus 2011, 18).

2.4.2 Yhteiskuntaoppi alakoulussa

Tässä tutkimuksessa kohteena ovat alakoulun kuudesluokkalaiset. Tarkastelen luokassa olevia valtasuhteita ja niiden yhteyttä laajempaan yhteiskunnalliseen kontekstiin. Pohdittaessa kansalaisuuskasvatusta nykypäivän koulutusjärjestelmässä on yhteiskuntaopin oppiaine tärkeä. Se on ainoa oppiaine, joka käsittelee koulussa yhteiskunnallisia asioita eksplisiittisesti, vaikka toki esimerkiksi äidinkielen ja kirjallisuuden tunneilla käsitellään myös yhteiskunnallisia aihepiirejä, samoin kuin vaikkapa historiassa. Voidaan kuitenkin todeta, että yhteiskuntaoppi on sisällöllisesti lähimpänä aiemmin kuvaamaani kansalaisuuskasvatusta.

Aineistoa kerätessäni keväällä 2015 yhteiskuntaoppia ei opetettu vielä alakouluissa. Aine kuitenkin lisättiin opetussuunnitelman perusteisiin vuodesta 2016 eteenpäin.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden mukaan (Opetushallitus 2014) yhteiskuntaoppi tavoittelee seuraavaa:

Yhteiskuntaopin opetuksen tehtävänä on tukea oppilaiden kasvua aktiivisiksi, vastuuntuntoisiksi ja yritteliäiksi kansalaisiksi. Oppilaita ohjataan toimimaan erilaisuutta ymmärtävässä, ihmisoikeuksia ja tasa-arvoa kunnioittavassa moniarvoisessa yhteiskunnassa demokratian arvojen ja periaatteiden mukaan. Oppiaineen tehtävänä on antaa yhteiskunnan toiminnasta ja kansalaisen vaikutusmahdollisuuksista tiedollinen perusta sekä rohkaista oppilaita kehittymään oma-aloitteisiksi yhteiskunnallisiksi ja taloudellisiksi toimijoiksi.

Yhteiskuntaopin opetuksessa oppilaita ohjataan seuraamaan ajankohtaisia kysymyksiä ja tapahtumia sekä ymmärtämään niiden yhteyksiä omaan elämään. Keskeistä on oppia hankkimaan ja arvioimaan kriittisesti erityyppisten toimijoiden tuottamaa tietoa sekä soveltamaan sitä kohtaamisissaan tilanteissa. Oppilaita kannustetaan osallistumaan sekä toimimaan aktiivisesti ja rakentavasti erilaisissa tilanteissa ja yhteisöissä. Heitä ohjataan ymmärtämään, että yhteiskunnallinen päätöksenteko perustuu valintoihin, joita tehdään vaihtoehtoisten mahdollisuuksien välillä pyrkimyksenä löytää yhteisymmärrys.

Vuosiluokilla 4-6 yhteiskuntaopin opetuksen painopisteenä on perehtyminen yhteisölliseen elämään ja rakentavaan vuorovaikutukseen. Oppilaita rohkaistaan kuuntelemaan muita, ilmaisemaan mielipiteitään ja perustelemaan näkemyksiään sekä löytämään omat vahvuutensa. Oppilaat harjoittelevat päätöksentekoa ja vaikuttamisessa tarvittavia taitoja kouluyhteisössä sekä muiden lähiyhteisön toimijoiden kanssa. Opetus vahvistaa oppilaiden kiinnostusta työtä, työelämää ja yrittäjyyttä sekä eri ammatteja kohtaan. Oppilaat tutustuvat oman taloudenhoidon ja vastuullisen kuluttamisen perusasioihin.

(Opetushallitus 2014)

Näihin tavoitteisiin liittyvät neljä sisältöaluetta käsittelevät arkielämää ja oman elämän hallintaa (1), demokraattista yhteiskuntaa (2), aktiivista kansalaisuutta ja vaikuttamista (3), sekä taloudellista toimintaa (4). Demokratia arvona nousee vahvasti esiin ylläolevassa tavoitekuvauksessa. Kuvauksessa mainitaan ”aktiivinen osallistuminen”, ”rakentava vuorovaikutus”, ”mielipiteen ilmaiseminen” sekä ”yhteisymmärryksen löytäminen”. Toisaalta myös taloudellinen toiminta ja työelämä on mainittu useaan otteeseen. Myös tasa-arvo- ja ihmisoikeusdiskurssit ovat läsnä. Tämä ehkä kertoo eri intressiryhmien vaikutuksesta opetussuunnitelmien laatimiseen. Koulu on aina ollut erilaisten ulkoisten paineiden alaisena, ja yhteiskunnan eri toimijat vaikuttavat siihen, mitä koulussa kunakin aikakautena opetetaan. Viime vuosikymmenen aikana erityisesti yrittäjyyskasvatus näkyi vahvasti siinä kansalaisuuskäsityksessä, joka opetussuunnitelmista oli luettavissa (Komulainen ym. 2010).

Suomalaisessa peruskoulussa on siis viime vuosina lisätty yhteiskunnallisia sisältöjä opetukseen. Vuonna 2016 voimaan tulleissa uusissa perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa demokraattinen toimintakulttuuri on mainittu useassa eri kohdassa. Dokumentissa mainitaan muun muassa, että ”oppilaiden osallisuus ja kuulluksi tuleminen” on koulutyön perustana (Opetushallitus 2014, 35). Opetussuunnitelman perusteiden mukaan ”oppilaille tulee järjestää mahdollisuus osallistua opetussuunnitelman ja siihen liittyvien suunnitelmien sekä koulun järjestyssäännön valmisteluun” (Opetushallitus 2014, 35). Myös ylläolevassa yhteiskuntaopin oppiaineen tavoitekuvauksessa osallisuus on yksi tärkeimmistä teemoista ja näkyy muun muassa ilmaisuissa ”rakentava vuorovaikutus” tai ”toimiminen yhteisöissä”. Tammi (2017) ehdottaa, että ainakin periaatteellisella tasolla oppilaita osallistetaan päätöksentekoon koulussa. Koulun arkitodellisuus on toki aina eri asia kuin virallinen asiakirjapuhe, jota opetussuunnitelma edustaa (Simola 1998).

3 TUTKIMUKSEN TEOREETTISET LÄHTÖKOHDAT

Tässä alaluvussa käsittelen tutkielmani teoreettista viitekehystä. Tutkielmani tarkoituksena on tarkastella valtasuhteiden tuottamista, ylläpitämistä ja haastamista koululuokassa. Tarkastelen koululuokassa ilmeneviä valtasuhteita performatiivisuuden käsitteen kautta. Performatiivisuuden käsitteeseen liittyvät olennaisesti myös subjektin, vallan ja toimijuuden käsitteet, joita avaan performatiivisuuden käsitteen lähemmän tarkastelun lisäksi. Käsittelen luvussa myös sukupuolta, joka tässä tutkimuksessa nähdään yhtenä performatiivisen vallan tuottamana rakenteena ja tutkimustani läpileikkaavana ilmiönä. Päätän luvun keskusteluun toimijuuden mahdollisuuksista performatiivisissa valtasuhteissa.

3.1 Subjekti ja valta

Tutkielmani teoreettinen viitekehys pohjautuu jälkistrukturalistisiin teorioihin subjektista ja vallasta. Bronwyn Daviesin mukaan jälkistrukturalistinen teoria tarjoaa ”radikaalin kehyksen tarkastella henkilöiden ja heidän sosiaalisen maailmansa välistä suhdetta sekä käsitteellistää sosiaalista muutosta” (Davies 1989, xi, oma käännös). Subjekti nähdään jälkistrukturalistisessa ajattelussa diskursiivisten käytäntöjen jatkuvasti muokkaamana (Davies 1989, xi). Sosiaaliset rakenteet ovat Daviesin mukaan jälkistrukturalistisessa teoriassa tärkeitä ja asettavat yksilön toiminnalle materiaalisia reunaehtoja mutta samanaikaisesti mahdollistavat yksilön toiminnan (Davies 1989).

Daviesin, kuten monien muidenkin jälkistrukturalistien, ajatukset pohjaavat pitkälti Michel Foucault’n ajatuksiin vallasta. Vaikka en paneudukaan tarkemmin Foucault’n näkemyksiin, muutama perusajatus on hyvä nostaa esiin. Foucault’lainen valta-analyysi perustuu ajatukseen, että valtaa on kaikkialla ja valta tulee kaikkialta (Foucault 1978, 93). Valta ei ole jonkin yksittäisen henkilön tai ihmisryhmän hallussa, vaan valtaa on valtasuhteissa. Kaikki ihmissuhteet ovat samanaikaisesti myös valtasuhteita, mutta eivät pelkästään valtasuhteita. Foucault’lainen valta ei automaattisesti ole negatiivista tai positiivista (Gaventa 2003), vaan valta käsitteenä on neutraali. Sen avulla voidaan

käsitteellistä ihmisten ja ihmisryhmien välisiä suhteita, mutta sen tarkoitus ei ole normatiivisesti luokitella niitä hyväksi tai pahoiksi. Se, että valta on käsitteenä neutraali, ei kuitenkaan tarkoita, etteikö vallankäytöllä voisi olla alistavaa vaikutusta ja etteikö vallankäyttö voisi esimerkiksi aiheuttaa kärsimystä. Vastaavasti vallankäytöllä voi olla myönteisiä vaikutuksia. Kuitenkaan valta itsessään ei ole hyvää tai pahaa.

Valtasuhteissa on aina myös vastarinnan mahdollisuus, sillä valtaa ei ole vain ”voimakkaammalla” osapuolella, vaan valta on valtasuhteessa läsnä aina moniulotteisena ja muuttavana. Alistettu osapuoli siis käyttää myös valtaa alistumalla, mutta mahdollisuus vastarintaan on silti olemassa (Foucault 1978, 95). Koska valta syntyy valtasuhteessa, valtaa ei foucault’laisittain pidetä ”nollasummapelinä” (Foucault 1982, 786), jossa jonkun osapuolen tai toimijan vallan lisääminen väistämättä vähentää jonkin toisen toimijan valtaa. Esimerkiksi koulussa oppilaiden vallan lisääminen ei sinänsä vähennä opettajan valtaa, eikä opettajan vallan lisääminen vähennä oppilaiden valtaa, vaan valtasuhteet muuttavat muotoaan ja näyttäytyvät eri tavoin. Valtaa on rajattomasti, eikä sitä näin ollen voida mitata. Tästä seuraten valtasuhteista vapautuminen ei myöskään ole mahdollista.

Valta pyrkii sekä mahdollistamaan että rajaamaan subjektin toimintaa. Subjektiksi tullaan subjektivaatiossa, jonka Foucault’t ajattelusta ammentava Judith Butler määrittelee prosessiksi, jossa subjekti yhtäaikaaisesti alistuu vallalle sekä tulee subjektiksi (Butler 1997, 2). Butlerin mukaan valta toimii yhtä aikaa luomalla subjektin (valta ennen subjektia) sekä valtauttamalla subjektin toimijuuteen (valta subjektin jälkeen) (Butler 1997, 14). Valta toimii siis Butlerin mukaan kaksisuuntaisesti subjektivaatiossa. Foucault korostaa, että subjektivaatiolla tarkoitetaan subjektiksi tulemistä sellaisissa prosesseissa, joissa subjekti on itse aktiivisesti mukana (Rabinow 1984, 11). Foucault täten erottaa subjektivaation muista prosesseista, joissa subjekti pakotetaan johonkin asemaan esimerkiksi tieteellisin perustein (terveet/sairaat, aikuiset/lapset jne.) (Rabinow 1984, 9).

Butlerin mukaan sosiaalinen olemassaolo tarkoittaa sitä, että subjekti pyrkii tulemaan tunnistetuksi tarttumalla tarjolla oleviin sosiaalisiin kategorioihin (Butler 1997, 7–9; ks. myös Häkli & Kallio 2013, 5). Butlerin subjektivaatiossa subjekti ei kuitenkaan ainoastaan passiivisesti muokkaudu ympäröivien diskursiivisten käytäntöjen mukaisesti (Davies 2006, 426): ”Kun väitetään, että subjekti on konstituoitu, ei väitetä samalla, että se on determinoitu; päinvastoin, subjektin konstituoitu luonne on edellytys sen toiminnalle”

(Butler 1995, 46). Butler ehdottaakin, että konstituoidulla, eli valtasuhteissa rakentuneella ja niiden tuottamalla, subjektilla on kyky nimetä ja konstituoida muita samoin kuin itseään, ja näin ollen subjektilla on mahdollisuus ”diskursiiviseen toimijuuteen” (Butler 1997, 127). Toimijuus käsitteenä liittyy siis vahvasti siihen, miten subjektin ja vallan välinen suhde ymmärretään (Coffey & Farrugia 2014, 469). Näin ollen myös toimijuuden määrittely on aina yhteydessä subjektin määrittelyyn (Coffey & Farrugia 2014, 462).

3.2 Performatiivisuus ja valta

Performatiivisuuden käsitteellä on juurensa lähinnä kielitieteissä, ja käsitteen katsotaan juontuvan J.L. Austinin ajattelusta. Vaikka Austin ei itse käyttänytkaan käsitettä performatiivisuus, teoksessaan *How to do Things with Words* (1962) Austin kehittää teorian performatiiveista, lausumista, jotka saavat jonkin asian tapahtumaan tai toteutumaan. Performatiivisia lausumia käyttää esimerkiksi pappi, joka vihkiseremoniassa julistaa kaksi henkilöä aviopariksi (Austin 1962). Jacques Derrida (1988) kritisoi Austinin teoriaa performatiiveista ehdottaen, että puhetta on mahdotonta kategorisoida Austinin ehdottamalla tavalla. Derridan performatiivisuus puolestaan keskittyy kontekstiin, toistoon ja ilmaisuun, ennemmin kuin jonkin asian aikaan saamiseen (Derrida 1988).

Performatiivisuuden käsitettä käytetään myös muun muassa esittävän taiteen tutkimuksessa, jossa performatiivisuus liitetään vahvasti performanssiin eli esitykseen (ks. esim. Parker and Sedgwick 1995). Lyotardin teoksessa *The Postmodern Condition* (1979) performatiivisuus taas liitetään kapitalistisen yhteiskuntajärjestelmän tehokkuusajatteluun. Performatiivisuuden käsite on siis vähintäänkin moniulotteinen tai monimerkityksinen, ja eri tieteenalat ja tutkijat näkevät sen tarkoittavan hyvin eri asioita. Osittain kysymys on myös sanan ”perform” käytöstä englannin kielessä. ”Perform” voi tarkoittaa esittämistä esimerkiksi teatterissa (”performing on stage”), mutta toisaalta myös esimerkiksi pärjäämistä tai selviytymistä jostakin suorituksesta (”performing well in an exam”).

Tässä tutkimuksessa käytän ensisijaisesti Judith Butlerin ajatuksia performatiivisuudesta, koska ne mahdollistavat valtasuhteiden tarkastelun nimenomaan toimintana ja tekoina. Butlerin käsitys performatiivisuudesta eroaa Austinin teoriasta paljonkin, mutta Butlerin

teorian voidaan kuitenkin nähdä juontavan juurensa Austinista (Miller 2007, 226). Miller tulkitsee Butlerin performatiivisuuden tarkoittavan ”ajatusta, että ihmisillä ei ole olemassa sisäistä ’itseyttä’ tai subjektiviteettia, vaan heistä tulee se, mitä he ovat toistamalla enemmän tai vähemmän pakotettua roolia” (Miller 2007, 225, oma käännös). Vaikka Millerin ajatus on tässä pitkälle pelkistetty, se saa jossain määrin kiinni Butlerin ydinajatuksista.

Butler kirjoittaa vallan performatiivisuudesta sukupuolinäkökulmasta. Kuten edellä esitin, Butlerin ydinajatus on, että subjektin ”ydintä” tai ”minuutta” ei ole olemassa, vaan sitä tuotetaan performatiivisesti erilaisin teoin, elein ja esityksin. Butlerin mukaan ”sukupuolitetun ruumiin performatiivisuus tarkoittaa, että sillä ei ole mitään ontologista, olemiseen liittyvää statusta irrallaan niistä monenlaisista teoista, jotka muodostavat sen todellisuuden” (2006, 229). Subjektin ”minuus” tai ”ydin” on Butlerin mukaan kyhäelmä (fabrication), jota tuotetaan performatiivisesti. Näin ollen voidaan todeta, että jos subjektin ”ydintä” tuotetaan performatiivisesti, silloin subjekti tulee olevaksi performatiivisesti; performatiivisuus on myös subjektivaation eli subjektiksi tulemisen tapa.

Butlerin mukaan nämä performatiiviset teot ja eleet tuottavat illuusiota ”sisäisestä ja järjestäytyneestä sukupuoliytimestä” (Butler 2006, 229). Essentiaalinen sukupuoli on siis Butlerin näkemyksen mukaan illuusio, jota ei ole olemassa ennen (a priori) niitä performatiivisia tekoja, jotka sitä tuottavat. Butler erottaa selkeästi toisistaan performatiivisuuden ja ilmaisun. Sukupuolta ei siis ”ilmaista”, mikä tarkoittaisi, että sukupuolen tulisi olla osa henkilön ”ydintä” tai ”minuutta”, vaan sitä tuotetaan performatiivisesti.

Keskeistä näille performatiivisille teoille ja sitä kautta sukupuolen tuottamiselle on niiden toistuminen (Butler 1990, 191). Tämä toisto toimii samanaikaisesti ”sosiaalisesti vakiintuneiden merkitystenantojen uudelleen kokemisena ja uudelleen esittämisenä sekä näiden tavanomaisena ja rituaalimaisena oikeuttamisena” (Butler 1990, 191, oma käännös). Butler kuvaa näitä toistoja ”tyyliteltyjen tekojen sarjaksi” (Butler 2006, 235), jossa tyylittely viittaa ruumiin tyylittelyyn erilaisin arkisin elein, liikkein ja tavoin.

Mitkä teot sitten voidaan nähdä performatiivisina? Butlerin mukaan sukupuoli voidaan nähdä tekona, ja sukupuolen ”tekeminen” vaatii performansseja, jotka toistuvat. Haastavampaa onkin miettiä tekoja, jotka eivät ole performatiivisia, siis tekoja, jotka eivät

tavalla tai toisella tuota valtasuhteita ja jotka eivät ole toistuvia. Ehkä ei voidakaan sanoa, että jotkut teot ovat performatiivisia ja jotkut teot eivät, vaan voidaan pikemminkin nähdä, että jotkut teot ovat performatiivisempia kuin toiset niiden sosiaalisten merkityksenantojen kautta. Absoluuttista määritelmää performatiivisuudelle on tuskin mahdollista saavuttaa, vaan pikemminkin on olennaista tarkastella tekoja performatiivisuuden näkökulmasta ja miettiä, mikä niistä tekee performatiivisia.

Performatiivisuuden käsite ei kuitenkaan rajoitu pelkästään sukupuolta koskevaan analyysiin, vaan käsitteen avulla valtaa voidaan analysoida laajemminkin.

Performatiivisuus on hyödyllinen käsite, koska sen kautta valtaa voi analysoida tekoina eikä pelkästään rakenteina. Käsite antaa mahdollisuuksia tarkastella valtasuhteita mikrotasolla, yksityiskohtaisesti. Performatiivisuuden käsite auttaa purkamaan valtarakenteita performatiivisiksi teoiksi, joiden avulla valtarakenteet syntyvät. Näiden tekojen analysoiminen auttaa ymmärtämään, miten valtarakenteita voidaan purkaa ja miten valtarakenteita tai vallan tekoja on mahdollista haastaa.

Butlerilaista näkemystä performatiivisuudesta on hyödynnetty erityisesti identiteettien tutkimisessa. Esimerkiksi Aly (2015) on hyödyntänyt etnografista tutkimusorientaatiota ja tutkinut performatiivisuuden käsitteen avulla Lontoon arabinuorten sukupuolittunutta ja etnistynyttä ”arabisuutta” (”arabness”). Alyn mukaan ”arabisuutta” nimenomaan tehdään ja arabiksi tullaan performatiivisesti (2015). Warren (2001) puolestaan on tutkinut, myöskin etnografisin menetelmin, valkoisuuden rakentumista performatiivisesti eräässä amerikkalaisessa yliopistossa opiskelijoiden keskuudessa. Harrisin ja Grayn (2014) toimittama teos *Queer Teachers, Identity and Performativity* käsittelee queer-opettajien identiteettejä performatiivisuuden käsitettä hyödyntäen.

3.3 Sukupuoli ja valta koulussa

Vallan performatiivisuuteen liittyy olennaisesti siis sukupuoli. Sukupuoli ei ole kuitenkaan teoreettisen viitekehysten ydinkäsite, vaan pikemminkin läpileikkaava kategoria, joka liittyy ja vaikuttaa kaikkeen. Sukupuolta ei voi olla ottamatta huomioon puhuttaessa vallasta, koulusta ja performatiivisuudesta. Toisaalta tämän tutkimuksen tarkoituksena ei

ole nimenomaisesti tarkastella juuri sukupuolta, vaan sitä, miten sukupuoli vaikuttaa valtasuhteisiin ja niiden haastamiseen koulussa. Tässä tutkimuksessa sukupuolen ja vallan tematiikat kehystävät tutkimusaihetta, mutta huomio kiinnittyy nimenomaan performatiivisiin tekoihin, joilla sukupuolittuneita valtasuhteita tuotetaan.

Iris Maryon Young (1980) kuvailee tunnetussa esseessään *Throwing like a girl* niitä sukupuolittuneita ruumiillisia ja kulttuurisia valtarakenteita, jotka määrittävät naiseutta ja feminiinisyttä. Young huomauttaa, että naiseus ja feminiinisyys eivät tarkoita samaa, vaan feminiinisyys kuvaa niitä ”rakenteita ja olosuhteita, jotka rajoittavat tyypillistä naisena olemisen tilannetta jossakin tietyssä yhteiskunnassa, sekä tyypillisiä tapoja, miten naiset elävät ja ovat näissä tilanteissa” (Young 1980, 31, oma käännös). Youngin esimerkki tyttöjen pallonheitosta kuvastaa hänen mukaansa sitä, miten naiset ja tytöt eivät saa mahdollisuuksia käyttää ruumiillisia kykyjään vapaasti ja kuinka heitä ei rohkaista kehittämään ruumiillisia kykyjään poikien tavoin (Young 1980, 43). Sukupuolta tarkasteltaessa onkin tärkeä erottaa feminiinisyys ja maskuliinisuus kategorioina niistä sukupuolista, johon ne tyypillisesti liitetään; naisista ja miehistä, ja tarkastella niitä erillisinä toimintaa rajoittavina ja mahdollistavina kategorioina (Butler 1990). Feminiinisyys ja maskuliinisuus kategorioina rajoittavat sekä naisten että miesten tapoja olla ja elää. Esimerkiksi poikia tyypillisesti kasvatetaan rohkeuteen, joka tyypillisesti liitetään maskuliinisuuteen eikä esimerkiksi tunteellisuuteen, joka puolestaan liitetään yleensä feminiinisyyteen.

Koulua on tutkittu sukupuolen näkökulmasta Suomessa suhteellisen paljon. Elina Lahelman ja Tuula Gordonin (2003) toimittama teos *Koulun arkea tutkimassa*, joka pohjautuu Suomen Akatemian tutkimushankkeeseen ”Kansalaisuus, erot ja marginaalisuus – lähtökohtana sukupuoli” (1994–1998), tarkastelee sukupuolittuneita koulun käytäntöjä, mutta myös muita erontekojä koulussa. Samaisen hankkeen puitteissa muun muassa Tarja Palmu on tutkinut sukupuolen rakentumista koulun kulttuurisissa teksteissä yläkoulun äidinkielen oppitunneilla (Palmu 2003). Palmun mukaan sukupuoli ”kumuloituu” koulun kulttuurisissa teksteissä maskuliinisena konstruktiona ja kahtiajakona, joskin näitä myös kyseenalaistettiin (Palmu 2003, 187). Tarja Tolonen (2001) on puolestaan tutkinut sukupuolten arkisia järjestyksiä tarkastellen koulua fyysisenä ja sosiaalisena tilana.

Ei ole kuitenkaan ongelmatonta jättää esimerkiksi etnisyyttä ja luokkataustaa analyysin ulkopuolelle, koska useasti eronteot limittyvät toisiinsa, ja yhden eronteon esiin nostaminen saattaa häivyttää muita erontekoja. Esimerkiksi yhteiskuntaluokan analysointi koulukontekstissa on haastavaa, sillä koulu on useasti erillään muusta yhteiskunnasta, eikä esimerkiksi opettajalla ole välttämättä tietoa siitä, millaisesta luokkataustasta hänen oppilaansa tulevat.

Intersektionaalisuuden käsitteen avulla erontekojen limittyneisyyttä on mahdollista analysoida tarkemmin. Intersektionaalisuus voi auttaa ymmärtämään identiteettien moninaisuutta ja moniperustaisuutta, jolloin esimerkiksi miehiä ja naisia ei kohdella pelkästään sukupuolensa edustajina, vaan myös esimerkiksi rotu ja luokkatausta otetaan analyysissä huomioon (Karkulehto ym. 2012). Karkulehto ym. (2012) ehdottavatkin metodologiseksi työvälineeksi ”performatiivista intersektionaalisuutta”, jonka avulla intersektionaalisuutta voisi tutkia performatiivisina tekoina, jolloin erontekojen limittyminen, sidosteisuus ja päällekkäisyys tulisivat näkyvämmäksi. Mari Käyhkö (2006) on tutkinut työläistaustaisten tyttöjen siivoojaksi opiskelemista yhdistäen sukupuolen ja luokkataustan analyysin tutkimuksessaan. Veronika Honkasalo (2011) on puolestaan tutkinut monikulttuurisuutta ja sukupuolten välistä tasa-arvoa nuorisotyön kontekstissa yhdistellen analyysissään etnisyyteen ja sukupuoleen liittyviä erontekoja.

3.4 Performatiivisuus ja toimijuus

Bronwyn Daviesin mukaan sosiaalisia rakenteita ei voida erottaa niistä yksilöistä, joista rakenteet koostuvat (1989, xi). Näin ollen rakenteet eivät itsestään voi määritellä yksilöä. Silti Daviesin mukaan rakenteet asettavat materiaalisia reunaehdoja yksilön toiminnalle, eikä yksilö voi olla niistä vapaa. Ihmiset voivat muuttaa rakenteita, mutta niiden olemassaolo tulee aina tunnistaa yksilön ja ryhmien toimintaa rajoittavana tekijänä (Davies 1989), ja tähän ajatukseen voidaan liittää myös ajatus vallan performatiivisuudesta. Vallan toistuvalla performoinnilla syntyy valtarakenne, joka näyttäytyy esimerkiksi auktoriteettina, normistona tai sääntöinä. Toimijuus mahdollistuu Butlerin (2006) mukaan silloin, kun tätä performointia varioidaan ja muunnellaan.

”Säännöt, joiden mukaisesti subjekti syntyy, eivät kuitenkaan määritä sitä täysin, koska merkityksenanto ei ole perustava teko vaan pikemminkin säännelty toistoprosessi, joka samalla sekä kätkeytyy että pakottaa omaksumaan omat sääntönsä nimenomaan tuottamalla tuntuvia vaikutuksia. Kaikki merkityksenmuodostus tapahtuu tavallaan toistopakon piirissä, ja niinpä ”toimijuus” sijoittuu toistossa esiintyvään muuntelun mahdollisuuteen. Jos ajatellaan, että merkityksen muodostumista säätelevät säännöt eivät pelkästään rajoita vaan myös auttavat puolustamaan kulttuurisen ymmärrettävyyden vaihtoehtoisia alueita – sellaisia uusia sukupuolen mahdollisuuksia, jotka haastavat vanhojen hierarkkisten kaksinapaisuusien jähmeät koodit – niin voidaan ajatella myös, että identiteetti on mahdollista kumota vain toistavan merkityksenannon sisällä.”
(Butler 2006, 242)

Toimijuus mahdollistuu siis Butlerin mukaan silloin, kun performatiivisuuden kaava rikotaan tai sitä varioidaan. Butler myös korostaa, että identiteetin kumoaminen tai subjektin itsensä toteuttama määrittäminen tapahtuvat performatiivisesti luodun merkityksenannon sisällä. Miten tällainen toimijuus näyttäytyy käytännössä? Miten toistoja voi varioida? Milloin subjekti kykenee varioimaan ja muuntelemaan, rikkomaan kaavaa? Osittain epäselväksi jää, onko Butlerin ”toimijuus” välttämättä aina performatiivisen kaavan rikkomista, tai toisaalta, onko performatiivisen kaavan muuntelu tai rikkominen välttämättä aina toimijuutta. Butler ei ehkä pyrikään määrittelemään toimijuutta tyhjentävästi, vaan keskittyy siihen, millä tavoin toimijuus ilmenee performatiivisuuden näkökulmasta.

Tässä tutkimuksessa tulkitsemisen vallan rakentuvan koulussa performatiivisesti. Sukupuoli voidaan nähdä yhtenä valtasuhteita tuottavana ja ylläpitävänä kategoriana, jota tuotetaan performatiivisesti. Sukupuoli ei kuitenkaan ole ainoa kategoria, jota voidaan tarkastella performatiivisuuden käsitteen kautta, vaan valtasuhteita yleensä voidaan tarkastella performatiivisuuden näkökulmasta. Valtasuhteet eivät siis ole olemassa itsestään, vaan ne muodostuvat performatiivisten tekojen seurauksena. Opettajan ja oppilaan välinen valtasuhde, jossa opettaja on auktoriteetti, ei ole olemassa ”luonnostaan”, vaan sitä luodaan performatiivisin teoin. Samoin oppilaiden väliset valtasuhteet eivät ole olemassa luonnostaan, vaan syntyvät performatiivisesti. Tämä puolestaan tarkoittaa, Butleria mukaillen, että näitä valtasuhteita on mahdollista haastaa performatiivisen toiston kaavaa rikkomalla tai varioimalla. Analyysiosiossa tarkastelen siis juurikin sitä, millaisina

valtasuhteiden tuottaminen ja haastaminen koululuokassa näyttäytyy performatiivisuuden näkökulmasta.

4 ETNOGRAFINEN TUTKIMUSORIENTAATIO

4.1 Etnografinen tutkimusperinne

Etnografia on alun perin lähtöisin antropologisesta tutkimusperinteestä, mutta nykyään etnografisia menetelmiä käytetään paljon muun muassa sosiologian, politiikan tutkimuksen ja koulutustutkimuksen aloilla (Sanjek 2014, 24). Etnografialle on keskeistä tutkia ihmisiä ja yhteisöjä heidän luonnollisissa ympäristöissään pääasiassa havainnoinnin keinoin (Atkinson ym. 2001, 4). Etnografinen tutkimus pyrkii ymmärtämään arkipäiväisiä toimintatapoja ja merkityksenantoja ”näkemällä toisin” (Skeggs 1999, 33). Etnografiaa voi kuvata pikemminkin tutkimusorientaationa, ei niinkään erilaisista tekniikoista koostuvana metodologiana (Geertz 1973, 5–6). Etnografia viittaa sekä tutkimukselliseen lähestymistapaan että tutkimuksessa tuotettavaan tekstiin (Sanjek 2014, 59), joka Geertzin mukaan pyrkii ”tiheään kuvaukseen” (Geertz 1973, 6). Tässä tutkimuksessa hyödynnän etnografista lähestymistapaa ja etnografisia aineistonkeruumenetelmiä.

4.2 Epistemologiset ja ontologiset kysymykset ja valinnat

Etnografia on perinteisesti pyrkinyt ymmärtämään, miten ”sosiaaliset rakenteet, suhteet ja prosessit tuottavat kulttuurin muotoja, jotka puolestaan muokkaavat yksilön tietoisuutta ja toimintaa” (Cerwonka & Malkki 2007, 14, oma käännös). Olen valinnut metodologiseksi lähestymistavaksi etnografisen tutkimuksen, koska se mahdollistaa sellaisten sosiaalisten merkityksenantojen ja toimintatapojen ymmärtämisen, joita lapset itse käyttävät. Tämä ei toki tarkoita, että tutkija pystyy ymmärtämään maailmaa tutkittaviensa tavoin, mutta tutkija pyrkii ainakin herkistymään kuuntelemaan ja olemaan avoin moninaisille tavoille käsitteellistä ympäröivää maailmaa.

Etnografisia lähestymistapoja tutkimukseen on monia riippuen tutkijan ontologisista ja epistemologisista valinnoista (ks. esim. Atkinson ym. 2001, 1-6). Tässä tutkimuksessa hyödynnän etnografista tutkimusorientaatiota tulkinallisen etnografian perinteen mukaisesti. Tulkitseva etnografia sekä aineistonkeruutapana että epistemologiana auttaa

ymmärtämään toimijuutta sosiaalisissa ja institutionaalisissa diskursseissa ottamalla huomioon tutkimuksen historiallisuuden (Cerwonka & Malkki 2007, 14). Tulkitseva etnografia pyrkii jatkuvaan liikkumiseen teorian ja tutkittavan kohteen välillä. Cerwonkan mukaan näin teoriaa ja etnografista aineistoa voidaan käyttää ”ajattelemaan yhtä toisen kautta” (*thinking one through the other*) (Cerwonka & Malkki 2007, 19), ja näin ollen voidaan välttää jokapäiväisen elämän moninaisuuden selittäminen ennalta rakennetuilla teoreettisilla malleilla (Cerwonka & Malkki 2007, 19).

En siis yritä osoittaa, ”miten asiat ovat” tai ”miten niiden kuuluisi olla”, vaan esitän ”luennan”, tai yhden tavan nähdä ja tulkita valtaa ja toimijuutta luokahuoneessa. Tällöin tutkimuksen tulokset luonnollisesti eivät ole yleistettäviä, eikä niiden luotettavuutta voida tarkastella samalla tavoin kuin positivistisluonteisten tutkimusten luotettavuutta. Vaikka tulkinnallinen etnografia sallii monien totuuksien yhtäaikaisen olemassaolon, se ei silti tarkoita, että kaikki luennat ja tulkinnat olisivat yhtä hyviä tai yhtä lailla totta. Olennaista on tarkastella sitä, miten hyvin tutkija perustelee tutkimuksessa tehdyt teoreettiset ja metodologiset valinnat. Etnografista tutkimusta voi arvioida muun muassa sen sisällöllisten ansioiden perusteella, eli tuoko etnografia uusia näkökulmia tai uutta ymmärrystä; sen esteettisten ansioiden perusteella, eli miten toimiva ja analyyttinen teksti on; sen perusteella, miten hyvin tutkija reflektoi omaa positiotaan ja ottaa huomioon eettiset kysymykset; tutkimuksen vaikuttavuuden perusteella, eli millaisen jäljen tekstin lukeminen jättää; sekä tekstin uskottavuuden perusteella, eli kuinka hyvin teksti vaikuttaa välittävän ”oikeasti” eletyn kokemuksen (Richardson 2000, oma käännös).

4.3 Etnografisen tutkimuksen erityispiirteet

Etnografiselle tutkimukselle on tyypillistä, että tutkimuksen osa-alueet etenevät yhtä aikaa. Aineiston tuotanto, analyysi ja tulkinta kulkevat käsi kädessä: ”alustavaa analyysia tutkija tekee jo kentällä, alustava analyysi suuntaa ja tarkentaa tutkijan katsetta, ja ensimmäisiä luonnoksia tutkimusraportista saatetaan kirjoittaa jo kenttätöyövaiheen aikana” (Lappalainen 2007, 13). Toisaalta tutkija pyrkii jatkuvasti vuorotellen osallistumaan ja irrottautumaan tutkittavasta kohteestaan, eli liikkumaan kentän ja teorian välillä. Tutkija pyrkii ymmärtämään tutkimuksensa kohdetta olemalla läsnä ja osallistumalla toimintaan

(Lappalainen 2007, 10). Irrottautumisen tarkoituksena on tarkastella ilmiötä puolestaan sen laajemmassa yhteiskunnallisessa kontekstissa (Lappalainen 2007, 10).

4.4 Kouluetnografia

Kouluetnografia on kehittynyt pääasiassa osana antropologista tutkimusta, mutta 1900-luvun loppupuolella siitä on tullut tärkeä tutkimusalue myös sosiologiassa ja kulttuurintutkimuksessa. Koulumaailmaan sijoittuvia etnografioita on kirjoitettu jo 1900-luvun alkupuolella, mutta 1960-luvulta lähtien kouluetnografia vakiintui omana tutkimusalanaan (Yon 2003, 415). Kouluetnografioiden kullekin ajalle tyypilliset piirteet ovat heijastaneet sosiaalitieteiden, erityisesti antropologian, parissa tapahtuneita kehityskulkuja ja suunnanmuutoksia. Kolonialismin aikakauden päätyttyä antropologit siirtyivät tutkimaan ”tuttua” ”eksoottisen” sijasta (Yon 2003, 415). Ja koulu nähtiin yhtenä näistä ”tutuista” ympäristöistä. Jacksonin teosta *Life in Classrooms* (1968), joka käsittelee koulun ja yhteiskunnan suhdetta nähden koulun yhteiskunnan mikrokosmoksena, pidetään yhtenä kouluetnografian klassikoista (Yon 2003, 415). Viime vuosikymmeninä puolestaan erilaiset erot ja eronteot, kuten luokka, sukupuoli ja etnisyys sekä näiden intersektionaalisuus eli yhteenkietoutuminen, ovat olleet kouluetnografiien kiinnostuksen kohteina (Gordon & Lahelma 2007, 23).

Suomessa kouluetnografiat yleistyivät 1990-luvulta eteenpäin. Elina Lahelma ja Tuula Gordon (2007) määrittelevät suomalaisen kouluetnografian erityispiirteeksi kiinnostuksen eroja ja eriarvoisuutta kohtaan. Lisäksi Lahelman ja Gordonin mukaan suomalaiselle kouluetnografialle on tyypillistä tutkimuksen kontekstualisointi yhteiskunnan ja koulutuksen kehitykseen, vertaileva tai poikkikulttuurinen etnografia sekä metodologisen keskustelun ja eettisen pohdinnan korostaminen (2007, 28–36). Esimerkkejä suomalaisista kouluetnografioista ovat muiden muassa Suomen Akatemian vuosina 1994–1998 rahoittama tutkimusprojekti *Kansalaisuus, erot ja marginaalisuus koulussa – lähtökohtana sukupuoli*, Ulla-Maija Salon koulun järjestyksiä käsittelevä väitöstutkimus *Ylös tiedon ja taidon ylämäkeä* (1999), Anne-Mari Soudon tutkimus arkipäivän rasismista yläkoulussa (2011) sekä Tommi Hoikkalan ja Petri Pajun tutkimus *Apina pulpetissa* koulun yhteisöllisyydestä (2013).

Vuosituhaten vaihteessa poststrukturalismi, postmodernismi ja postkolonialismi ovat vaikuttaneet etnografiseen tutkimukseen. Näin ollen voidaankin puhua etnografisen tutkimuksen refleksiivisestä käänteestä, jossa tutkijan itsereflektio on tullut aiempaa tärkeämmäksi osaksi etnografista tutkimusta (Gordon & Lahelma 2007, 25).

Objektiivisuuden tavoittelusta on siirrytty subjektiivisempaan suuntaan, tai ehkä pikemminkin objektiivisuutta on refleksiivisen käänteen myötä alettu uudelleen määritellä. Etnografisissa tutkimuksissa ovat aiempaa enemmän korostuneet diskurssit ja representaatiot (Gordon & Lahelma 2007, 25).

5 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

5.1 Tutkimuksen kohde

Lähden aamulla bussiin kahdeksan aikoihin, hieman jännittyneenä tulevasta. Jään pois Lehtolan pysäkillä ja lähden seuraamaan lapsijoukkoa, jonka luulen menevän tutkimuskoululleni. Löydän perille. Koulurakennus sijaitsee pienellä mäellä. Koulurakennus on vanha, harmaa ja vähän uhmaavakin tuoden mieleen Neuvostoliiton tai Itä-Saksan.

(Kenttämuistiinpanot 15.3.2015)

Tutkimukseni empiirisenä kohteena on erään pääkaupunkiseudulla sijaitsevan alakoulun 6. luokka. Luokalla oli 18 oppilasta, joskin kenttäjaksoni aikana yksi oppilaista muutti toiselle paikkakunnalle, ja kaksi uutta oppilasta tuli tilalle. Lisäksi monet luokan oppilaista olivat osittain erityisopetuksessa, esimerkiksi S2-tunneilla, mikä tarkoitti sitä, että havainnoimieni oppituntien aikana koko luokka oli harvoin koolla. Tutkimukseni alussa luokalla oli kuusi poikaa ja 12 tyttöä, mutta tutkimuksen edetessä sukupuolijakauma muuttui niin, että luokalla oli kahdeksan poikaa ja 11 tyttöä.

Päädyin valitsemaan kyseisen luokan, koska tiesin, mitkä koulut ovat osallistumassa Yrityskylä -oppimiskokonaisuuteen keväällä 2015. Olin saanut tämän tiedon Yrityskylän aluekoordinaattorilta. Kouluja oli pitkä lista, ja päädyin valitsemaan listalta muutaman koulun, joihin otin yhteyttä. Tutkimuskoulustani vastattiin minulle ensimmäisenä, millä perusteella valitsin kyseisen koulun ja luokan. Periaatteessa tutkimukseni toteutuksen kannalta koulun valinnalla ei ollut suurta merkitystä, sillä valtasuhteiden ja toimijuuden tutkiminen on perusteltua missä tahansa kouluympäristössä. Päädyin valitsemaan tutkimukseen mukaan vain yhden luokan, jotta pystyin pitämään tutkimusaineiston kooltaan kohtuullisena. Toisaalta useamman luokan mukaan ottaminen olisi tuonut tutkimukseen vertailevan elementin, jota en kuitenkaan halunnut, vaan halusin pikemminkin tuoda esiin yhden näkökulman siitä, miten valta ja toimijuus näyttäytyvät koululuokassa.

5.1.1 Yrityskylä

Yrityskylä on ”peruskoulun kuudensille luokille suunnattu yhteiskunnan, työelämän ja yrittäjyyden oppimiskokonaisuus” (TAT 2017). Yrityskylä on ”pienoiskaupunki, jossa oppilas työskentelee omassa ammatissaan sekä toimii kuluttajana ja kansalaisena osana yhteiskuntaa” (TAT 2017). Yrityskylä on toiminut vuodesta 2009 lähtien, ja vuonna 2014 Yrityskylissä vieraili noin 40 000 kuudesluokkalaista, mikä tarkoittaa noin 70 prosenttia ikäluokasta (TAT 2017). Toiminta on laajentunut viime vuosina vauhdikkaasti ja tavoitteena onkin, että kaikki kuudesluokkalaiset suorittaisivat Yrityskylä-oppimiskokonaisuuden. Yrityskylää koordinoi Taloudellinen tiedotustoimisto TAT (TAT 2017).

Alun perin tarkoitukseni oli tarkastella nimenomaan Yrityskylää ja sen puitteissa tapahtuvaa kansalaisuuskasvatusta. Tutkimuksen edetessä tutkimuskohteeni tarkentui, ja huomion keskipisteeksi tuli valta ja toimijuus koululuokassa. Yrityskylä-oppimiskokonaisuus toimii lähinnä ikään kuin näyttämönä, missä tarkastelen vallan performatiivisuutta koululuokassa ja tämän ilmiön yhteyttä laajemmin yhteiskunnalliseen toimijuuteen. Yrityskylä-oppimiskokonaisuus ikään kuin liittää yhteen koulun ja yhteiskunnan eksplisiittisesti, alakoulussa kun ei juurikaan puhuta esimerkiksi siitä, mitä oppilaiden vanhemmat tekevät työkseen. Yrityskylä-oppitunnit tarjosivat minulle tutkijana mahdollisuuden keskustella lasten kanssa monista ilmiöistä, mitkä eivät välttämättä muiden aineiden oppitunneilla nousisi esiin.

5.2 Tutkimuksen aineisto

Tutkimuksen aineiston keruu tapahtui maaliskoukokuussa 2015. Vierailin viikoittain tutkimuskoulullani yhtenä tai kahtena päivänä seuraten pääasiassa Yrityskylä-opintojakson oppitunteja. Seurasin lisäksi kyseisten päivien aikana muitakin oppitunteja. Lisäksi havainnoin luokan viettämää päivää Yrityskylässä. Osallistuvan havainnoinnin lisäksi toteutin kaksi ryhmähaastattelua kenttäjakson lopussa. Kenttämuistiinpanoja kertyi puhtaaksikirjoitettuna noin 50 sivua ja ryhmähaastattelujen litterointeja myös noin 50 sivua. Näin ollen varsinainen analysoitava aineistoni oli laajuudeltaan noin 100 sivua.

5.2.1 Osallistuva havainnointi

Välituntikello soi. Joka puolelta alkaa vilistä lapsia, ja tunnen olevani kaikkien tiellä. Liisa-opettaja tulee musiikkiluokasta, ja menemme yhdessä yläkertaan. Noin kymmenen oppilasta odottaa luokan edessä, ilmeisesti osa heistä on S2-tunnilla. Astumme sisään luokkaan, jossa yritän etsiä itselleni paikkaa. Kaikelle on paikkansa, ja tunnen olevani ylimääräinen. Asetun pianotuolille luokan etuosaan, kuitenkin vähän sivulle.

Opettaja aloittaa tunnin kurinpidolla ("nyt loppui"-tyyliin). Havainnoin, että ope pitää muutenkin tiukkaa kuria. Luokassa on mielestäni todella negatiivinen ilmapiiri, ja ope käyttää paljon uhkailua voimakeinona ("tämä oli viimeinen varoitus"). Luokka tuntuu nähtävästi tottuneen tähän tyyliin.

(Kenttämuistiinpanot 16.3.2015)

Yllä oleva on kuvaus ensimmäisestä kenttäpäivästäni. Alussa tunsin todella konkreettisella tavalla olevani ylimääräinen. Paikalla olooni ei ollut totuttu, ja minulta kyseltiin usein mitä teen. Tunsin myös fyysisesti, ettei minulla ollut luokassa paikkaa. Alussa myös opettajan kurinpidollinen tyyli tuntui erityisen rajulta ja sai minut kiinnittämään siihen paljon huomiota.

Luokassa on kolme pöytäryhmää, edessä sohva ja open pöytä. Takana on tietokonepöytä, sekä kaappeja. Takana vasemmalla on myös pieni tiskipöytä ja vesihana käsienspesemistä varten. Luokan takaseinällä on jokaisen 6A-luokkalaisen omakuva. Yritän opetella niistä oppilaiden nimiä. Luokan sivuseinällä on taulu, johon merkitään läksyt, kokeet ja muut muistettavat asiat. Tällä tunnilla yhdessä pöydässä on neljä tyttöä, toisessa kaksi ja toisella puolella luokkaa viiden pojan pöytäryhmä. Luokka on selvästi sukupuolijakautunut poikien ja tyttöjen puoliin. Ihmettelen tätä vähän, ja päätän ottaa asiasta myöhemmin selvää.

(Kenttämuistiinpanot 16.3.2015)

Jo ensimmäisenä päivänä panin merkille luokan sukupuolijaon. Luokassa oli kolme pöytäryhmää, joista kaksi oli sijoitettu vierekkäin luokan vasemmalle puolelle, ja joissa tytöt istuvat. Kolmas pöytäryhmä oli sijoitettu erilleen tyttöjen pöytäryhmistä, luokan oikealle puolelle. Kolmannessa pöytäryhmässä istuivat pääasiassa pojat.

Kenttätyöni koostui pääasiassa osallistuvasta havainnoinnista. Oppituntien aikana istuin yleensä luokan takaosassa ja kirjoitin muistiinpanoja. Välillä saatoin istua luokan sivulla

pianotuolilla. Oppitunneilla olin yleensä passiivinen, enkä juurikaan osallistunut tai esimerkiksi liikkunut luokassa. Välitunneilla tai vapaamuotoisemmilla tunneilla saatoinkin kuitenkin osallistua enemmän, ja esimerkiksi esittää oppilaille kysymyksiä.

Tarkkailen kahvilan toimintaa, mutta en kuitenkaan osta mitään, kunnes Seynab lähestyy minua mokkapala kädessään lautasliinan päällä ja sanoo, että haluaa antaa sen minulle. Ilostun tästä, mutta pyydän kuitenkin saada maksaa mokkapalasta. Annan Seynabille rahat, ja hymyilemme toisillemme.

Myöhemmin istuessani sohvan reunalla Seynab tulee jossakin vaiheessa luokseni juttelemaan ja kertoo muun muassa, että on asunut perheensä kanssa Tampereella. Seynab kertoo myös, mihin kouluun on menossa yläasteelle, mutta koulun nimi ei jää minulle mieleen. Kyselen myös vähän kahvilan työnjaosta, ja Seynab kertoo, että esimerkiksi Kata on useimmiten kassalla, koska hän on hyvä matikassa.

(Kenttämuistiinpanot 18.3.2015)

Tässä esimerkissä 6A-luokka pyörittää keskiviikkokahvilaa, jonka toimintaa pääsin seuraamaan muutamaan otteeseen. Kahvila tarjosi luontevan tilanteen, jossa pääsin juttelemaan oppilaiden kanssa. Oppilaat olivat kahvilan työntekijöitä, ja minä olin asiakas, jolloin kanssakäymiselle oli olemassa ikään kuin normi, jota seurata.

Sanjekin (2014) mukaan etnografian vahvuutena voi pitää paikalla kuuntelua (situated listening). Haastattelut ovat hyödyllisiä tutkimuksen myöhemmissä vaiheissa, mutta alussa etnografia alkaa kuuntelemisella siellä, missä tutkittavat viettävät aikaa, ja kuuntelemalla niitä aiheita, joista tutkittavat itse puhuvat (Sanjek 2014, 66). Kun tutkija onnistuu kasvattamaan luottamusta tutkittavien kanssa, hän pyrkii olemaan paikalla moninaisissa tilanteissa, joista voi myöhemmin valita tärkeimmät (Sanjek 2014, 66). Etnografi pyrkii luomaan tilanteita, joissa hän pääsee harjoittamaan ”paikalla kuuntelua”, ja näiden tilanteiden kautta oppii ymmärtämään tutkimusympäristöään ja tutkittaviaan. Tutkimuksen näkökulman tarkentuessa tutkija alkaa valikoida tarkemmin tilanteita, joissa olla läsnä (Sanjek 2014, 66).

5.2.2 Kentällä

Kello soi välitunnin loppumisen merkiksi, ja lähden oppilaiden mukana jonottamaan sisäänkäyntiä. Pohdin, jäädäkö hännille, vai mennä oppilaiden

sekaan. Päätän mennä oppilaiden sekaan, ja mennä jonon mukana sisään. Liisa tulee opehuoneesta, ja jatkamme samaa matkaa yläkertaan.

Saavumme kolmanteen kerrokseen. Oppilaat odottavat luokan edessä. Päiviin mahtuu paljon jonottamista ja odottelua, passiivista toimintaa. Ajattelen piilo-opetussuunnitelmaa. Seison vähän jonosta sivusta osoittaakseni, että en ole yksi oppilaista, mutta että minulla ei kuitenkaan ole auktoriteettia määrätä muiden toiminnasta, kuten opettajalla. Menen jonon viimeisenä sisään luokkaan, ja päätän asettua luokan takaosaan. Yritän löytää sopivan paikan niin, että pystyn tarkkailemaan kaikkia olematta liian näkysällä.

(Kenttämuistiinpanot 25.3.2015)

Kentällä ollessani jouduin jatkuvasti tilanteisiin, joissa jouduin määrittelemään asemaani oppilaiden ja opettajan välissä. Toisaalta jouduin myös jatkuvasti tekemään valintoja sen suhteen, miten paljon halusin tuoda itseäni esiin kussakin tilanteessa. Tutkija ei voi koskaan olla näkymätön, eikä hänen tulisi myöskään pyrkiä vaikuttamaan niihin tilanteisiin, joissa hän on läsnä. Näiden kahden ääripään välillä tutkijan täytyy löytää luonteva tapa olla läsnä.

Seynab kysyy nimeäni. Sanon, että olen Anski. Seynab kysyy oikeaa nimeäni, johon vastaan, että olen oikeasti Anna Maria. Hän toistaa "Anna Maria" ja kuulostelee sen kaikua. Kysyn Seynabin nimeä, vaikka tiesinkin sen jo. Toistan sitten hänen nimensä. Kata on hänen vieressään. Kysyn Katalta, että kutsutaanko häntä aina Katakksi. Hän vastaa, että joo. Seynab luettelee joukon muita Katan lempinimiä. Kysyn Katalta, että kuka on antanut hänelle hänen lempinimensä. Kata vastaa, että hänen vanhempansa kai. Kata ja Seynab siirtyvät muualle, ilmeisesti ovat saaneet tarpeeksi minusta. He halailevat toisiaan kasvotusten. Pojat ovat oven edessä, tytön istuvat pääasiassa pöydällä tai nojaavat siihen.

(Kenttämuistiinpanot 15.4.2015)

Useina kertoina vieraillessani 6A-luokassa Seynab tuli juttelemaan minulle ja halusi kysellä kaikenlaista. Hänen kauttaan aloin vähitellen tutustua muihinkin oppilaisiin. Seynab toimi tärkeänä portinvartijana alkamalla pikkuhiljaa luottaa minuun, ja tämän myötä muutkin oppilaat alkoivat lähestyä minua silloin tällöin.

Seynab ja rinnakkaisluokan tyttö tulevat juttelemaan minulle ja kyselevät, mitä tänään tehdään. Seynab kysyy myös, että tiedätkö minä, mitkä ammatit kukin saa. Vastaan, etten tiedä, ja sanon, että ope tietää, ja että olen vain havainnoimassa.

Seynab kysyy minulta, että mitä minä aina kirjoitan. Vastaan hymyillen, että kaikenlaisia havaintoja siitä, mitä luokassa tapahtuu, mitä ope sanoo, ja mitä oppilaat sanovat. Vastaus tuntuu riittävän tytöille. Kysyn sitten heiltä, että mitä he ovat päivän aikana tehneet. Rinnakkaisluokan tyttö vastaa, että emmä oo niitten luokassa, mutta kysyn silti, että oottehan tekin varmaan jotain tehneet? Tyttö vastaa, että heillä oli biologiaa. Seynab kertoo, että heillä oli koko päivä hissaa. Kello soi, tytöt siirtyvät pitämään ovia auki muille. Asetun jonon hännille. Kiitän Seynabia ovella.

(Kenttämuistiinpanot 29.4.2015)

Vieraillessani useasti nimenomaan Yrityskylä-oppitunneilla oppilaat alkoivat pitää minua jonkinlaisena Yrityskylä-opettajana. Yritin korjata tätä käsitystä ja selittää, että olen havainnoimassa luokkaa. En ole kuitenkaan varma, miten 6A-luokkalaiset lopulta ymmärsivät roolini luokassa. Jälkeenpäin pohdittuna olisin voinut kertoa oppilaille enemmänkin tutkimuksestani, mutta toisaalta tutkimusaiheeni tarkentui vielä huomattavasti kenttäjakson jälkeen.

Emerson ym. (2011) kuvailevat etnografian tekemiä valintoja liittyen kenttämuistiinpanojen tekemiseen. Tutkijan asema ja suhde tutkittaviin määrittää, miten tutkija kirjoittaa muistiinpanoja, pyrkiikö tutkija samaistumaan tutkittaviin vai pyrkiikö hän etäännyttämään itseään heistä (Emerson ym. 2011, 90). Emersonin mukaan nämä päätökset ovat usein tiedostamattomia, mutta vaikuttavat kirjoitustyyliin (2011). Tutkija tekee valintoja muun muassa sen suhteen, kirjoittaako hän ensimmäisessä vai kolmannessa persoonassa vai vaihtelee perspektiivien välillä (Emerson 2011, 95–99). Tutkija valitsee myös, kirjoittaako hän preesensissä vai imperfektissä. Kirjoitustyyliin liittyvien valintojen lisäksi tutkija joutuu tekemään myös koko ajan valintoja sen suhteen, mitä hän kentällä tarkkailee ja mitä jättää vähemmälle huomiolle (Emerson 2011, 127). Havainnointi on aina tulkinnallista ja subjektiivista, ja sitä ohjaavat tutkijan teoreettinen näkökulma sekä henkilökohtaiset kiinnostuksenkohteet.

Kiipeän yläkertaan rinnakkaisluokan opettajan perässä. Liisa-opettaja on jo luokassa ja moikkaa minua, kun saavun paikalle. Menen luokan takaosaan ja alan siirtämään tuolia, kun Seynab osoittaa tyhjää tuolia vieressään ja pyytää minut siihen istumaan ("opettaja!"). Olen häkeltynyt ja ilahtunut tästä eleestä, mutta menen Seynabin viereen istumaan. Istun vähän sivussa pöydästä, ikään kuin asettuen melkein oppilaan asemaan, mutta jääden kuitenkin vähän ulkopuoliseksi. En oikein itsekään tiedä, miten suhtautua tähän uuteen tilanteeseen, kun pääsenkin osalliseksi kaikkiin niihin keskusteluihin, joita pöydässä käydään, mutta joita ope ei kuule. Moni oppilaista vilkuilee minua nyt enemmän kuin edellisinä tunteina, mutta hetken kuluttua kaikki ovat tottuneet uuteen tilanteeseen, ja vilkuilu vähenee.

Pöydässä istuvista tytöistä Seynab ja Nabhi hymyilevät minulle, Kataa, Alisaa ja Esraakaan läsnäoloni ei tunnu haittaavan. Jossakin vaiheessa otan muistivihkon esiin, mutta totean nopeasti, että sen käyttäminen ei ehkä tänään ole järkevää, kun olen juuri saavuttanut uuden aseman ryhmässä. Niinpä laitan vihkon takaisin laukkuun ja jatkan tarkkailua.

(Kenttämuistiinpanot 29.4.2015)

Yllä olevassa esimerkissä oppilaat kutsuvat minut heidän ryhmänsä jäseneksi, vaikkakin Seynab huikkaa ”opettaja” näyttäessään tyhjää tuolia. Täyttä ryhmän jäsenyyttä minulle ei toki tarjota, mutta minua ei myöskään haluta jättää ryhmän ulkopuolelle. Pidän tapahtunutta suurena luottamuksen osoituksena. Toisaalta pohdin, että asetunko nyt liikaa ”tyttöjen” puolelle istuessani toiseen tyttöjen pöydistä. Toisaalta kieltäytyminenkin ei välttämättä olisi ollut hyvä vaihtoehto, sillä se olisi ehkä tulkittu merkiksi siitä, että haluan olla oppilaista erillään.

Huomaan, että alan kiintyä 6A-luokkalaisiin. Kaikki ovat omanlaisiaan valloittavia persoonia, jotka eivät välttämättä koulussa aina pääse oikealla tavalla esiin. Koulussa pärjääminen on vaikea laji. Tänään minulla oli havainnoinnista hyvä fiilis, koska pääsin lasten kanssa juttusille muutamaan otteeseen. Suurin osa heistä tuntuu olevan ihan valmiita vastailemaan, ja he eivät ainakaan tunnu ujostelevan läsnäoloani.

(Kenttämuistiinpanot 15.4.2015)

Kenttäjaksoni aikana suhtautumiseni 6A-luokkalaisiin muuttui paljon. Alussa tunsin itseni ylimääräiseksi ja jännitin usein luokkaan menoa, mutta jakson loppua kohden huomasin, että olen alkanut kiintyä oppilaisiin.

Päivän päätteeksi menen vielä moikkaamaan 6A:ta ja annan heille karkkipussin kiertämään. Kyselen luokalta miltä tuntui, että joku on ollut heitä seuraamassa kevään aikana. Monta vastausta en saa, muutama sanoo, että ”kivaa”. Kukaan ei sano, että oli kamalaa, joten sekin on ihan positiivista. Sulkiessani ovea hymyilen lähtiessäni vielä Seynabille, joka hymyilee minulle takaisin.

(Kenttämuistiinpanot 26.5.2015)

Yllä oleva on ote kenttäpäiväkirjasta, jossa kuvaan viimeistä päivääni kentällä. 6A-luokka oli tottunut siihen, että luokassa vierailee milloin keitäkin aikuisia, eikä minua tutkijan roolissa pidetty mitenkään erikoisena. Muutaman kuukauden kenttäjakson aikana, jolloin

vierailin koulussa yhtenä tai kahtena päivänä viikossa, ei myöskään ehdi syntyä samanlaisia kontakteja tutkittaviin, kuin pidemmän kenttäjakson aikana. Lyhyehkö kenttäjakso välttämättä myös tuottaa erilaista tietoa, kuin usean kuukauden tai jopa vuoden mittainen intensiivinen kentällä olo. Tämä ei kuitenkaan tarkoita, etteikö lyhytkin kentällä olo voisi tuottaa kiinnostavaa ja hyödyllistä aineistoa analysoitavaksi. Omaa tutkimustani varten halusin rajata kenttäjakson niin, ettei aineisto paisuisi liian suureksi Pro Gradu -tutkimusta varten. Toisaalta Yrityskylä-opintojakso tarjosi minulle sopivat raamit kenttäjakson rajaamiseksi, vaikka sillä ei lopullisen tutkimuksen kannalta ollutkaan keskeistä merkitystä.

5.2.3 Ryhmähaastattelut

Toteutin kenttäjakson lopussa kaksi ryhmähaastattelua. Valitsin ryhmähaastattelun metodiksi, koska ajattelin, että ryhmässä oppilaat rohkaistuisivat osallistumaan helpommin kuin yksilöhaastatteluissa. Oppilaat pystyivät paremmin osallistumaan keskusteluun, kun joku saattoi avata keskustelun ja toinen täydentää toistaan. Oppilaat pystyivät myös määrittämään puheenaiheita enemmän, kuin jos olisin haastatellut heitä yksin, jolloin oletus olisi luultavasti ollut, että ”aikuinen”, toisin sanoen minä, olisin määrittänyt tarkasti kysymykset, joista puhutaan. Ryhmähaastattelu menetelmänä antaa tutkittaville yksilöhaastatteluja enemmän valtaa määrittää aihepiirejä, joista puhutaan, ja näin ollen muokkaa tutkijan ja tutkittavien välistä valta-asetelmaa aineistonkeruuvaiheessa (Wilkinson 1998, 114).

Kysyin oppilailta, ketkä haluavat osallistua ryhmähaastatteluun. Varsinkin poikien parissa haastatteluun osallistuminen oli epäsuosittua, mutta olin iloinen, että Joona suostui ainoana poikana mukaan. Toisaalta hänellä on itsevarmuutta tehdä niin verrattuna muihin poikiin, jotka eivät ehkä uskalla erota laumasta samalla tavalla. Ajattelin, että kenties Joona olisi saanut jonkun pojista mukaansa, mutta sitä ei tapahtunut. Tytöistä taas monet olivat innokkaita tulemaan mukaan haastatteluun. Saattaa kuitenkin olla, että jotkut tytöistä kokivat, että heidän kuuluu osallistua haastatteluun, koska aikuiselle ei ole välttämättä helppo sanoa ei. Huomasin myös, että ne oppilaat, jotka halusivat mukaan haastatteluun,

olivat nimenomaan luokan ”hyviä oppilaita”, jotka pärjäävät hyvin koulussa ja ovat aktiivisia tunneilla.

Annoin oppilaille vapauden päättää, ketkä tulevat mihinkin haastatteluun, koska ajattelin, että tilanteista tulee silloin hieman luontevampia. Ryhmähaastattelut kestivät noin 45 minuuttia. Haastattelun alkupuolella kyselin oppilailta Yrityskylä-päivästä, siitä, mitä he oppivat, mikä päivässä oli parasta jne. (ks. Liite 1). Näillä kysymyksillä halusin päästä kiinni siihen, mitä oppilaat itse ajattelivat Yrityskylä-päivästä, ja mitkä asiat he kokivat tärkeäksi tuoda esiin. Toisaalta halusin ymmärtää, miten oppilaat liittyivät Yrityskylä-päivän ympäröivään yhteiskuntaan tai tulevaisuuden työelämään – jos mitenkään.

Lisäksi halusin päästä laajemmin käsiksi yhteiskunnallisiin teemoihin, kuten valtaan ja yhteiskunnan jäsenyyteen. Halusin kuulla oppilailta itseltään, miten he ymmärtävät yhteiskuntaa ja valtaa ja yhteiskuntaan kuulumista. Tätä varten valitsin kuusi kuvaa, jotka näytin oppilaille yksi kerrallaan keskustelun avauksena (Ks. Liite 2). Pyysin oppilaita kertomaan vapaasti, mitä kuvista tulee mieleen, ja sitten saatoin kysyä tarkentavia kysymyksiä. Kuvat liittyivät tavalla tai toisella valtaan yhteiskunnassa. Yritin päästä kiinni oppilaiden omiin ajatuksiin vallasta, ilman, että tarvitsee käyttää sanaa valta, joka voi käsitteenä tuntua vaikeasti lähestyttävältä.

Ensimmäisessä haastattelussa mukana olivat Joona, Henna, Fanni ja Sonja ja toisessa Nabhi ja Kata. Toisessa haastattelussa Nabhi ja Kata olivat selvästi ensimmäistä ryhmää puheliaampia, joskin molemmissa haastatteluissa erityisesti kuvatehtävä herätti vilkasta keskustelua yhteiskunnasta, ja päädyin lähinnä esittämään tarkentavia kysymyksiä silloin tällöin.

Haastattelu ei ole koskaan luonnollinen tilanne, eikä tutkija voi sen avulla vaan ”imeä” tutkittavilta tietoa, vaan merkityksiä luodaan aina haastattelijan ja haastateltavien välisessä suhteessa, jossa molemmat yhtä lailla osallistuvat tiedon tuottamiseen (Tiittula ja Ruusuvuori 2005, 12). Ryhmähaastattelu on kuitenkin ”luonnollisempi” tilanne kuin yksilöhaastattelu (Wilkinson 1998, 120) ja varsinkin lapsille se voi olla yksilöhaastattelua luontevampi. Ryhmähaastattelussa oppilaat oletettavasti muokkasivat puhetapaansa vähemmän kuin, jos he olisivat olleet yksilöhaastattelussa aikuisen seurassa. Toisaalta Joka tapauksessa haastattelutilanne oli oppilaille luultavasti hieman outo, koetta muistuttava tilanne, jossa täytyy vastata ”oikein”, aikuisen olettamalla tavalla.

5.3 Tutkimusetiikka

Lasten ja nuorten tutkimiseen liittyvät keskeisesti eettiset kysymykset. On tärkeää varmistaa tutkittavien anonymiteetin suojaaminen, niin kentällä ollessa kuin kirjoitusvaiheessakin. Lisäksi tutkittavilla täytyy olla tarpeeksi tietoa siitä, mihin he ovat osallistumassa siten, että he voivat päättää tämän tiedon perusteella omasta osallistumisestaan (Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2009). Alaikäisten kohdalla tämä tarkoittaa lisäksi tutkimuslupien hankkimista tutkittavien huoltajilta, joka tapahtui omassa tutkimuksessani huoltajille lähetettävällä suostumuskirjeellä (ks. Liite 3 ja 4).

5.3.1 Tutkimusluvut ja aineistohallinta

Omassa tutkimuksessani hankin ensiksi tutkimusluvan Opetusvirastolta. Ennen lupahakemuksen toimittamista tutkimuksesta oli alustavasti keskusteltu kyseisen alakoulun rehtorin kanssa sekä Yrityskylän aluekoordinaattorin kanssa, jotka olivat molemmat suostuneet avustamaan tutkimuksen toteutuksessa. Tutkimusluvan saatuaani toimitin luokan opettajan kautta tutkimukseen osallistuvien lasten vanhemmille suostumuskirjeen, jonka keräsin kaikilta 6A-luokkalaisilta. Vanhemmilta kerättyjen kirjeiden lisäksi kerroin kenttäjaksoni alussa tutkimukseen osallistuville lapsille, että tutkimukseen osallistuminen on vapaaehtoista. Yhden lapsen huoltajat eivät halunneet, että heidän lapsensa osallistuu lainkaan tutkimukseen. Jätin tämän takia vähemmälle huomiolle tilanteet, joissa kyseinen oppilas oli mukana. Lisäksi useat huoltajat eivät halunneet, että heidän lapsensa osallistuu haastatteluihin. Onnekseni niillä lapsilla, jotka halusivat osallistua ryhmähaastatteluihin, oli kaikilla vanhempiensa suostumus haastatteluun osallistumisesta, joten en joutunut kieltämään ketään osallistumasta.

Nauhoitin ja litteroin tutkimuksessa tehdyt haastattelut. Säilytin aineiston tietokoneellani salasanan takana. Anonymisoin aineistonani käyttämäni tekstitiedostot. Hävitin haastattelutallenteet tutkimuksen päätyttyä. Noudatin aineiston hallinnassa Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohjeita (Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2009).

5.3.2 Tutkijan osallisuus

Etnografisessa tutkimuksessa oman tutkijaposition reflektointi on tärkeää. Lapsia tutkittaessa valta-asetelmien tiedostaminen on olennaista. Lapset pitivät helposti aikuista tutkijaa ”auktoriteettina”, mistä on hyvä olla tietoinen kentällä ollessa. Sirpa Lappalainen (2006) on tehnyt etnografista tutkimusta päiväkodissa esikoululaisten parissa ja ajautui useasti tilanteisiin, missä hän joutui neuvottelemaan asemastaan lasten ja päiväkodin ohjaajien välissä. Vaikka kuudesluokkalaiset ymmärtävät jo tutkijan aseman eri tavalla kuin esikoululaiset, tulee omasta valta-asemastaan silti olla tietoinen esimerkiksi haastatteluja tehtäessä tai tilanteissa, joissa lapset kysyvät ohjeita jonkin tehtävän tekemiseen.

Kenttäjaksoni aikana jouduin usein tilanteisiin, joissa jouduin määrittämään asemaani tutkittavien ja opettajien välissä.

Saavun koulun pihalle. Muutamat 6A-luokkalaiset pelaavat koripalloa, tytöt ja pojat keskenään, jonka panen merkille. Juttelen parin opettajan kanssa vähän gradustani ja käyn kellon soitua jonottamaan pääsyä sisään kouluun. Seynab tulee vierelleni ja moikkaa. Rinnakkaisluokan tyttö kysyy, kuka oikein olen. Hän kysyy, olenko ope, ja vastaan, etten ole. Sitten hän kysyy, olenko Liisan sijainen. Vastaan, etten ole oikein sijainenkaan. Nabhi puuttuu tilanteeseen, kun katsahdan häneen ja sanoo, että olen Liisan avustaja. Myönnyn tähän.

(Kenttämuistiinpanot 8.4.2015)

Kyseisessä tilanteessa kyselijänä on rinnakkaisluokan oppilas, joka ei ole tottunut siihen, että vietän aikaa luokassa tehden muistiinpanoja. En ollut varautunut, että joudun määrittämään rooliani muille ja siksi olin ensiksi häkeltynyt, enkä osannut vastata tilanteessa mitään. Päädyin siihen, että Nabhin määritelmä oli tilanteessa riittävä, vaikka oikeastaan en määrittäisi itseäni sen enempää avustajaksikaan. Sinänsä Nabhin ajatus minusta ”avustajana” on mielenkiintoinen, koska kouluavustaja nähdään luokan valtahierarkiassa opettajan alapuolella, mutta kuitenkin oppilaiden yläpuolella. Oletan, että Nabhi viittasi ajatuksella avustajasta juuri asemaani luokassa.

Ope siirtää Matiaksen toiselle puolelle luokkaa, hiljaisten tyttöjen pöytään. Ihmettelen tätä liikettä, kun Matias ei ole liioin häiriköinyt tunnin aikana. Hänellä on kuitenkin kaksi merkintää taululla, jotka hän välitunnille mennessään käy pyyhkimässä pois ja vilkaisee minuun tutkiakseen, reagoinko tähän mitenkään. Olen reagoimatta tai tekeydyn tietämättömäksi taululla olevien nimien merkityksestä. Ope katselee papereitaan, eikä huomaa tapahtunutta. Mietin,

pitäisikö kertoa asiasta opelle, mutta jätän kertomatta, koska kyseessä ei ollut maailman suurin synti.

(Kenttämuistiinpanot 8.4.2015)

Tässä tilanteessa jouduin valitsemaan, olenko opettajan vai oppilaan puolella. En halunnut asettua kurinpitäjäksi opettajan puolelle, koska en kokenut sen olevan roolini (en ole ollut mukana laatimassa luokan/koulun sääntöjä, ja tästä syystä en myöskään halunnut puuttua tilanteeseen). Toisaalta ajattelin, että Matias ei teollaan aiheuttanut kenellekään harmia, esimerkiksi kiusaamalla, jolloin ajattelin, että minun ei tarvitse ottaa aikuisen roolia. Jos kuitenkin havainnoin tilanteita, joissa esiintyi kiusaamista, tällöin puutuin tilanteeseen.

Seuraan Liisaa tietokoneluokkaan. Oppilaat istuvat jo luokassa. Asetun takaosaan istumaan, otan vihkon esiin, mutta päätän pian, että saan havainnoinnista enemmän irti, jos kuljeskelen luokassa ympäriinsä, enkä kirjoita vihkoon mitään. Luokassa on Liisan lisäksi myös kaksi muuta opea. Päätän rohkaistua ja kysellä tänään oppilailta joitakin kysymyksiä, koska tilanne on tähän luonteva. Kun nousen seisomaan ja alan apuopejen tavoin liikkua luokassa, minulle tulee kuitenkin tunne, että otan yhtäkkiä valta-aseman, joka ei minulle kuulu. Muutun yhtäkkiä oppilaasta opettajaksi, kun alan liikkua luokassa opettajien tavoin. Tämä tuntuu minusta oudolta, jo pelkkä seisomaan nouseminen tuntuu itseni korottamiselta oppilaiden yläpuolelle. Huomaan, että jutellessani oppilaille kyykistyn pöydän vierelle niin, että olen heidän kanssa suunnilleen samalla tasolla. Tällöin juttelu tuntuu luonnollisemmalta kuin ylhäältäpäin juttelu. Yritän vältellä valta-aseman ottamista, osittain tietoisesti, osittain tiedostamatta.

(Kenttämuistiinpanot 15.4.2015)

Valta-asetelmat saattavat näkyä ja tuntua hyvinkin fyysisellä tavalla, esimerkiksi siinä, miten opettajilla ja oppilailla on hyvin erilainen vapaus liikkua koulurakennuksessa tai luokkahuoneessa. Oppilaiden liikkuminen on paljon rajoitetumpaa kuin opettajien. Toisaalta erityisesti alakoulussa opettaja on kooltaan suurempi ja useasti seisoo, kun taas oppilaat ovat pienempiä ja istuvat. Ylläolevassa tilanteessa huomasin konkreettisesti, miten luokassa seisomaan nouseminen ja liikkuminen yhtäkkiä tuntuivat siltä, ikään kuin haluaisin asettaa itseni korkeammalle oppilaisiin verrattuna. Oman roolin reflektointi on osa etnografista tutkimusprosessia. Kentällä tapahtuvat noloistumiset, ilostumiset tai muut tunnereaktiot ovat useasti olennaisia jonkin asian oivaltamisen kannalta, kuten edellisessä esimerkissä. Oman tutkijaposition reflektointi on siis itsessään osa etnografista tutkimusta.

Tutkijan ja tutkittavien välinen valta-asetelma ei ole kuitenkaan täysin yksiselitteinen. Barak Kalirin mukaan oletettu vallan epätasapaino, missä tutkijalla on enemmän valtaa kuin tutkittavilla, on harhaanjohtava, sillä tutkittavat määrittävät joskus hyvinkin tarkasti, millaisissa oloissa ja miten haastatteluja voidaan tehdä (Kalir 2006, 243). Tämä on Kalirin mukaan osoitus siitä, miten valtaa käyttävät joskus pikemminkin tutkittavat, kuin tutkija itse. Kalir ehdottaakin, de Certeautta (1984) mukaillen, että kenttätöitä tehdessä täytyy erottaa toisistaan strategia, eli pitkäaikainen tutkimussuunnitelma ja taktiikka, mikä taas viittaa eri tilanteissa tehtäviin nopeisiin päätöksiin (Kalir 2006, 238). Tutkijalla on huomattava valta erityisesti siinä, miten hän valikoi tutkimuskysymyksensä ja kohteensa, kenen äänen hän nostaa kuuluville ja kenen ei, millaisia kysymyksiä kysytään, ja mitä ei, ja lopuksi, mitä tutkimusmateriaalista julkaistaan, ja mitä jätetään julkaisematta. Toisaalta tutkittavat saattavat määrittää, millaisia taktiikoita voi milloinkin käyttää ja käyttävät näin valtaa. Valta-asetelmat eivät todellakaan ole etnografisessa (tai missä tahansa) tutkimuksessa yksinkertaisia, vaan niillä on monia eri ulottuvuuksia ja kerroksia, jotka tulee ottaa tutkimusta tehdessä huomioon.

Kysymys siitä, miten tutkijan positio vaikuttaa tutkimukseen ei myöskään ole yksiselitteinen. Tulkinallisessa etnografiassa tutkija ei voi koskaan tarkastella ympäristöään objektiivisesti, vaan ymmärtäminen on aina mahdollista vain jostakin näkökulmasta (Gadamer 1999 Cerwonkassa & Malkissa 2007, 25; ks. myös Foley 2010). Gadamerin (1999) mukaan subjektia ja objektia ei tulisi yrittää erottaa toisistaan, vaan sen sijaan pitäisi keskittyä subjektin ja objektin väliseen dialogiin (Cerwonkassa & Malkissa 2003, 23). Tällä Gadamer tarkoittaa sitä, että tulkinta etnografisessa tutkimuksessa vaatii väistämättä ”horisonttien yhdistymistä” (Gadamer 1999 Cerwonkassa & Malkissa 2007, 23). Cerwonka mukaan tämä horisonttien yhdistyminen tarkoittaa sitä, että historiallisesti paikantunut tutkija sekä tutkittavan kohteen historia ja luonne vaikuttavat aina tutkimuksessa toisiinsa (Cerwonka & Malkki 2007, 23).

Pohtiessani esimerkiksi ajatuksiani luokan opettajasta huomaa, että pyrin vahvasti samaistumaan oppilaiden kokemuksiin kurista, vallasta ja säännöistä. Luultavasti tein tätä osittain tietoisesti, osittain tiedostamatta, ikään kuin pyrkiäkseni ymmärtämään oppilaita paremmin. Toisaalta valtasuhteita tarkastellessa myös auktoriteettiasemassa olevien ymmärtäminen on tärkeää. Ajattelen myös, että jos itse olisin opettajan roolissa, toimisin varmasti monessa asiassa samalla tavoin kuin Lehtolan koulun 6A:n opettaja.

Tarkoitukseni ei siis ole kritisoida opettajan roolia, eikä varsinkaan tutkimusluokkani

opettajan toimintamalleja, vaan pyrkiä tarkastelemaan tilanteita, joissa valtasuhteet tulivat näkyviksi.

Tutkittavien osallisuus tutkimuksen tekoon on myös eettinen kysymys, joka tutkijan tulee ratkaista. Miltä tutkimus olisi näyttänyt, jos oppilaat olisivat olleet alusta alkaen muokkaamassa tutkimuskysymyksiä ja tutkimusprosessia? Olisinko päässyt lähemmäs oppilaiden kokemusta toimijuudesta, jos he olisivat olleet mukana laatimassa tutkimusta? Tutkittavia, erityisesti lapsia, osallistava tutkimus vaatii toki tutkijalta enemmän kärsivällisyyttä ja avoimuutta sille, että tutkimus meneekin ihan johonkin muuhun suuntaan, kuin mitä tutkija olisi itse odottanut. Koulumaailmassa tämä vaatisi myös joustavuutta opettajilta, joiden oppilaat tutkimukseen osallistuvat. Vaikka päädyinkin omassa Pro Gradu -työssäni tekemään tutkimusta suhteellisen ”perinteiseen” tapaan, määrittäen itse tutkimusprosessista laajalti, jatkossa haluaisin ehdottomasti sisällyttää tutkittavia aktiivisemmin tutkimuksen tekoon.

5.4 Analyysin tekemisestä

Etnografisesti orientoituneessa tutkimuksessa analyysi alkaa jo kentällä ollessa. Alun perin aikomuksenani oli tutkia nimenomaan Yrityskylä-oppimiskokonaisuutta ja millaista yhteiskunnallista toimijuutta Yrityskylä-oppimiskokonaisuus pyrkii ja tulee tuottaneeksi. Jo kentällä oloni alkuvaiheessa aloin kuitenkin kiinnittää enemmän huomiota luokassa vallitseviin valta-asetelmiin sekä ihmisten välisiin kohtaamisiin. Aloin havahtua siihen, että yhteiskunnassa toimimisen kannalta ne rakenteet ja ihmissuhteet joiden puitteissa toimimme, ovat keskiössä. Voisiko olla niin, että jo alakoulussa opituilla ajatuksilla itsestämme ja muista on huomattava merkitys sen kannalta, millaisia yhteiskunnallisia toimijoita meistä lopulta tulee?

Kenttäjakson alussa aloin siis tarkastella nimenomaan tilanteita, jotka jollakin tavoin liittyivät valtasuhteisiin. Aloin kiinnittää huomiota erilaisiin kurinpidollisiin toimiin, neuvottelutilanteisiin, konflikteihin, tottelevaisuuteen ja tottelemattomuuteen sekä lasten keskinäiseen kanssakäymiseen. Huomasin, että sukupuoli tuntui olevan keskeinen määrittävä tekijä lasten toiminnassa, ja näin ollen aloin myös kiinnittää huomiota tilanteisiin, joissa huomasin, että sukupuolella oli jotakin merkitystä.

Ennen varsinaista analyysiä kirjoitin puhtaaksi kaikki kenttämuistiinpanot sekä litteroin ryhmähaastattelut. Litterointi oli yllättävän työlästä, varsinkin kun lasten ääniä oli välillä vaikea erottaa toisistaan, ja koska lapset puhuivat usein toistensa päälle. Tämän jälkeen anonymisoin kenttämuistiinpanot sekä litteroinnit.

Etnografisen analyysin tekemiseen ei ole olemassa selkeää kaavaa, minkä mukaan edetä, vaan yleensä etnografit analysoivat aineistoa hyvinkin erilaisin menetelmin. Muun muassa Anni Ojajärven ”Terve sotilas” -tutkimuksessa Ojajärvi koodasi aineistoa hyvin tarkasti, jolloin koodeja kertyi yli kaksisataa, joiden pohjalta analyysi sitten tarkentui ja koodit karsiintuivat (Ojajärvi 2015, 76). Toisaalta esimerkiksi Petri Pajun ”Koulua on käytävä” -tutkimuksen analyysiin ei kuulunut lainkaan koodaamista, vaan lähinnä äänitteiden kuuntelemista ja havainnointia. Analyysi kulki käsi kädessä haastatteluiden ja havainnoinnin kanssa (Paju 2011, 53).

Omassa tutkimuksessani tarkkaa teoreettista lähestymistapaa ei ollut alun perin tiedossa, vaan lähdin liikkeelle aineistosta. Teoriat ja käsitteet vaikuttivat jatkuvasti ajatteluni taustalla, mutta lähinnä tarkoitukseni oli tutkiskella aineistoa muutaman eri käsitteen ja teorian valossa ja tutkia, mitkä käsitteet ”resonoivat” aineistossa parhaiten, tai siis mitkä käsitteet ja teoriat pystyvät parhaiten kuvailemaan sitä ilmiötä, jota yritän tutkia. Luovimisessa (”tacking”) on ”etnografisessa analyysissä kysymys tulkinnallisen analyysimme liikkumisesta teorian ja empirian välillä” (Cerwonka & Malkki 2007, 15). Tämä luoviminen muokkaa yhtäaikaaisesti teoreettisia ajatuksiamme sekä näkemystämme empiirisestä aineistosta (Cerwonka & Malkki 2007). Oman tutkimukseni kohdalla en voi väittää lähestymistapani olevan sen enemmän aineisto- kuin teorialähtöinen, vaan jotakin näiden väliltä.

Analyysin ensimmäisessä vaiheessa luin läpi materiaaleja useaan otteeseen, väritin kohtia, jotka liittyivät johonkin keskeiseen käsitteeseen tai teemaan (valta, sukupuoli, toimijuus), ja kirjoitin muistiinpanoja marginaaleihin ja koneella. Kokeilin Atlas ti -ohjelman käyttöä aluksi, mutta päädyin lopulta analysoimaan aineistoa perinteisempään tyyliin, värikynien ja paperin avulla. Aineistosta nousi viisi laajaa valtaan ja toimijuuteen liittyvää kategoriaa: kuri/kontrolli, sukupuoli, valta-asetelmat/konflikti, toimijuuden ”luominen” sekä oppilaiden puhe yhteiskunnasta ja vallasta. Ensimmäisessä vaiheessa tarkoitus oli koodata hyvin laajasti, vaikka kaikki kategoriat eivät olisikaan oleellisia lopullisen analyysin kannalta.

Näiden viiden teeman pohjalta aloin kerätä ”episodeja” aineistosta word-dokumentteihin. Tämän jälkeen lähdin uudelleen koodaamaan aineistoa pienempien teemojen sisällä. Esitin aineistolle kysymyksiä (”mitä konfliktitilanteessa tapahtuu?”, ”miten oppilaat reagoivat kurinpidollisiin toimiin?”, ”ketkä oppilaista käyttävät valtaa luokassa?” jne.) ja tein samalla jatkuvasti muistiinpanoja. Samanaikaisesti ”keskustelutin” aineistoa eri teorioista nousevien käsitteiden kautta (esim. toimijuus, yhteiskunnallinen toimijuus, lasten poliittisuus, valtasuhteet koulussa, yhteiskunta koulussa).

Analyysin edetessä aloin pikkuhiljaa hahmottaa aineistosta erilaisia tekoja, jotka tuntuivat liittyvän olennaisesti valtasuhteisiin. Tässä vaiheessa mietin, mikä yhdistäisi aineiston eri osia ja performatiivisuuden käsite tuntui resonoivan nimenomaan näiden tekojen kanssa, joita olin pannut merkille. Lähdin jatkamaan aineiston analyysiä performatiivisuuden käsitteen kautta ja päädyin käyttämään sitä läpileikkaavana käsitteenä, jonka pohjalta aineistoa analysoin.

Etnografiset tarinat eivät helposti taivu koodattaviksi, ja kuten esimerkiksi Maggie MacLure on sanonut – on oltava varovainen, ja kiinnitettävä erityisesti huomiota niihin kohtiin, jotka eivät taivu helposti koodattaviksi, mutta jotka saattavatkin lopulta olla merkityksellisiä analyysin kannalta (MacLure 2013, 181). MacLure ehdottaa, että koodaaminen voitaisiin nähdä ”järjestyksen ja epäjärjestyksen kokeiluna” (MacLure 2013, 181), joiden pohjalta järjestyksiä syntyy, mutta jotka ovat valmiita muuttumaan ja muuntumaan. Näin ollen koodaaminen voitaisiin pikemminkin nähdä avoimena ja jatkuvana prosessina, jonka tarkoituksena on pyrkiä ymmärtämään jotakin ilmiötä staattisen representaation rakentamisen sijasta (MacLure 2013, 181). MacLure huomauttaa myös, että meidän ei pitäisi tutkijoina pelätä sitä, mikä ei helposti taivu koodattavaksi, tai mikä ei aineistossa ole helposti ymmärrettävää, sillä juuri nämä kohdat aineistossa voivat lopulta osoittautua analyysin kannalta tärkeiksi (2013, 181). MacLure kirjoittaa ”ihmettelystä” (eng. *wonder*), joka rikkoo vallan ja tiedon, sisä- ja ulkopuolen, aktiivisen ja passiivisen sekä tietämisen ja tuntemisen rajoja (2013, 181).

Macluren ihmettelyä voisi ehkä verrata jollakin tavoin intuitiiviseen tietämiseen, jossa tutkijalla on olemassa intuitiivinen ajatus jostakin tutkittavasta ilmiöstä, mutta sille ei vielä löydy sanoiksi puettavia perusteluja. Kuten Macluren ihmettely, myös intuition seuraaminen saattaa viedä tutkijaa pidemmälle ja ennen pitkää myös polku, mitä tutkija on seurannut, selkeytyy, ja se on mahdollista pukea sanoiksi. Omassa tutkimuksessani olen monessa kohdassa edennyt juuri tällaista intuitiota seuraten. Minulle ei ole ollut selvää,

miksi jokin tietty ilmiö tai asia on jäänyt mieleeni moneksi viikoksi tai kuukaudeksi, mutta kuitenkin jossakin vaiheessa on selvinnyt, miksi näin on ollut, ja olen pystynyt jälkikäteen kirjoittamaan auki ajatuskulkuni.

6 VALTASUHTEIDEN PERFORMATIIVINEN TUOTTAMINEN JA YLLÄPITÄMINEN KOULULUOKASSA

Tutkimuksessani tarkastelen valtasuhteiden tuottamista, ylläpitämistä ja haastamista koululuokassa performatiivisuuden näkökulmasta. Käsittelen seuraavissa kahdessa analyysiluvussa pääasiassa opettajan ja oppilaiden välisiä valtasuhteita, koska tämä suhde on koulussa erityisen merkittävä valtasuhde, ja määrittää pitkälti luokkahuoneen ja koulun toimintaa. Oppilaiden keskinäiset valtasuhteet ovat myös tärkeitä, ja määrittävät hyvinkin paljon oppilaiden toimintamahdollisuuksia koulussa ja sen ulkopuolellakin. Analysoin oppilaiden keskinäisiä valtasuhteita jonkin verran, mutta analyysin pääpaino on lähinnä opettajan ja oppilaiden välisissä valtasuhteissa.

Tulkintani mukaan valtasuhteet luokkahuoneessa eivät synny tyhjästä tai ole olemassa ”luonnostaan”, vaan niitä tuotetaan, ylläpidetään ja haastetaan jatkuvasti performatiivisin teoin, elein ja tavoin. Aineistoni perusteella väitän, että nämä teot kohdistuvat koululuokassa kärjistetyksi kahteen kysymykseen: toisaalta siihen, mitä oppilaiden halutaan koulussa oppivan ja toisaalta, millaisia oppilaiden halutaan olevan. Käsittelen tässä analyysiluvussa toisaalta niitä performatiivisia tekoja, joiden avulla opettajasta muodostuu koulussa opetettavan tiedon hallitsija ja auktoriteetti, ja toisaalta niitä performatiivisia kurinpidollisia tekoja, jotka kohdistuvat oppilaiden ruumiisiin ja pyrkivät saamaan oppilaat käyttäytymään jollakin määrättyllä tavalla. Analyysiluvun loppuosassa tarkastelen sukupuolta, joka on aineistoni perusteella merkittävä vallan määrittäjä luokkahuoneessa. Sukupuolta yhtäältä tuotetaan performatiivisesti, mutta toisaalta sukupuolituneet valtarakenteet myös ylläpitävät luokassa sukupuoleen perustuvia järjestyksiä.

6.1 Opettaja tiedon auktoriteettina

Seuratessani 6A-luokan oppitunteja huomasin opettajan usein kysyvän oppilailta kysymyksiä, joihin oli olemassa vain yksi oikea vastaus. Huomasin, että tämän kaltaisia kysymyksiä kysyttiin luokassa sekä prosesseihin (esimerkiksi läksyjen tekoon) että

oppisisältöihin liittyen. Päätin nimetä tämän ilmiön ”kysymys-vastaus -performanssiksi”, joka tuottaa opettajan valta-asemaa tiedon auktoriteettina. Tällaisessa performanssissa opettaja esittää kysymyksen, johon hän tietää oikean vastauksen. Opettaja toimii aina kysyjän roolissa, ja oppilaiden tehtävä on vastata opettajalle. Toisaalta tällaiset kysymys-vastaus -performanssit toimivat kurinpidollisina toimina, joilla opettaja huomauttaa huonosta käytöksestä kysymällä kysymyksiä, joihin oppilaan täytyy vastata opettajan haluamalla tavalla (”Heikki, mitä juuri sanottiin?” tai ”Matias, mitä oli läksynä?”). Saamalla oppilas vastaamaan tietyllä tavalla opettaja yrittää ”sitouttaa” oppilaan tiettyyn tapaan toimia tai pyrkii saamaan oppilaan huomion.

Aina opettajan johtamat kysymys-vastaus -performanssit eivät ole kurinpidollisia, vaan ne pikemminkin saavat oppilaan omaksumaan jonkin näkemyksen jostakin asiasta.

Ope jakaa Yrityskylä-vihot oppilaille: ”Harmi kun teitä on näin paljon poissa”. Opettaja kehottaa Hennan lukemaan ääneen johdannon. Kata lukee sen jälkeen ääneen yhteiskunnan määritelmän. Elina lukee sitten kansalaisen määritelmän. Joona lukee kuluttajan määritelmän. Ope: ”oottekte kaikki kuluttajia?” Luokka vastaa: ”joo”. Luetaan ääneen vielä muutama määritelmä palkka, tuotto jne.

(Kenttämuistiinpanot 25.3.2015)

Meneillään oli Yrityskylä-oppimiskokonaisuuden toinen oppitunti. Opettaja käytti opetusmateriaalina Yrityskylä-työkirjaa, jossa käsiteltiin oppimiskokonaisuuteen kuuluvia aihepiirejä, kuten verotusta ja työnhakua. Opettaja käytti kysymystä ”oottekte kaikki kuluttajia” osoittamaan, että kaikki oppilaat ovat nimenomaan kuluttajia ja edesauttaa näin sitä, että oppilaat omaksuisivat kuluttajaidentiteetin. Opettajan tarkoitus oli kuitenkin samanaikaisesti mitä todennäköisimmin myös yrittää tuoda opittavaa tietoa lähemmäksi oppilaan omaa elämänpiiriä. Opettajalla ei välttämättä ole tietoista pyrkimystä saada oppilaita ajattelemaan jollakin tietyllä tavalla, vaan pikemminkin erilaiset identiteetit, kuten kuluttajaidentiteetti tässä esimerkissä, tulevat tuotetuiksi huomaamatta.

Koulutus on väistämättä arvojen välittämistä ja välittymistä (Rizvi & Lingard 2009, 71). Koulutuksen taustalla on aina jonkinlainen arvomaailma, jolloin koulutus, joka ei perustu mihinkään arvoihin ei ole edes mahdollinen. Koulutuksessa tietynlaiset diskurssit asetetaan etusijalle, ja nämä diskurssit mahdollistavat ja rajoittavat, mitä opiskelijat voivat olla, mitä he voivat haluta, ja miten he voivat ymmärtää itseään ja elämäänsä (O’Flynn & Pedersen 2007, 460). Se prosessi, miten nämä diskurssit syntyvät ja minkälaisen

prioriteettijärjestyksen ne yhteiskunnassa saavat, on kuitenkin hyvin monimutkainen. Opettaja on vain yksi toimija kentässä, jossa vaikuttavat myös senhetkiset opetussuunnitelmat, poliittiset ja taloudelliset suuntaukset yhteiskunnassa sekä monet muut tekijät. Toisaalta opettajalla on luokahuoneessa huomattavasti valtaa esimerkiksi määrittellä miten jostakin ilmiöstä puhutaan. Eräässä tilanteessa opettaja esimerkiksi teki käsillään vaa'an, jonka toisessa päässä olivat "länsimaat, eli hyvinvointivaltiot" ja toisessa päässä "kehitysmaat". Tällä esimerkillä hän luultavasti halusi havainnollistaa, että maailmassa on erilaisia valtioita, mutta tuli samalla tuottaneeksi ajatuksen kaksijakoisesta maailmasta, jossa kaikki kuuluvat kahteen leiriin, joko hyvinvoivaan länteen tai kurjiin ja köyhiin kehitysmaiin.

Elina menee taululle ja vie sinne mediatutkijan lapun. Heikki pitää ääntä toisella puolella luokkaa. Elina: "Pitää ainakin olla kiinnostunut siitä, mitä tutkii".

Ope: "Pitääks olla järjestelmällinen, jos on tutkija tai myyntipäällikkö, entä jos on paperit sekaisin?"

Pinja laittaa taululle kauppiaan: "Pitää osata matikkaa, laskea.."

Ope: "Pitääks olla ystävällinen, entä ahkera? Jos herää vaikka yhdeltätoista niin voiko silloin avata Alepan? Moneltakos kauppias avaa kaupan?"

(Kenttämuistiinpanot 25.3.2015)

Ylläolevassa esimerkissä käydään yhdessä läpi erilaisia ammatteja. Oppilaat vievät vuorollaan taululle lappuja, joissa lukee jokin ammatti. Oppilaiden tehtävänä on kertoa mitä keskeisiä ominaisuuksia kunkin ammatin harjoittajalla tulisi olla, jotta tämä pärjäisi siinä hyvin. Opettaja pyrkii kysymyksillään johdattamaan oppilaita ajattelemaan tietyllä tavoin (järjestelmällisyys on hyve, jos haluaa tutkijaksi, kauppiaan tulee olla ahkera ja herätä aikaisin). Toisaalta tästä tulee esiin tietynlainen kunnollisuuden diskurssi, jossa arvostetaan ahkeruutta ja järjestelmällisyyttä enemmän kuin vaikkapa luovuutta.

6.2 Ruumiillisuus ja vallan performatiivisuus

Alakoululaisten päiviin kuuluu paljon jonottamista, odottelua, liikkumista paikasta toiseen annetun aikataulun mukaisesti, seisomaan nousemista opettajan käskiessä, hiljaa istumista.

Suuri osa oppilaisiin kohdistuvasta hallinnasta ja kurinpidosta kohdistuu oppilaiden ruumiisiin, joiden halutaan mahtuvan tietynlaiseen muottiin ja käyttäytyvän odotetulla tavalla (Kallio 2007, 126). Yhteisillä säännöillä, kuten ruokailuun jonottamisella, on toki roolinsa yhteisön toimivuuden kannalta. Keskityn tarkastelemaan tässä oppilaiden ruumiisiin kohdistuvaa hallintaa performatiivisuuden näkökulmasta, yrittäen kuvailla niitä tekoja, joista valtasuhteet rakentuvat. Tulkitsen koulussa käytettävien kurinpidollisten toimien tuottavan osaltaan näitä valtasuhteita.

6.2.1 Siirtely

Havaitsin aineistoni perusteella, että oppilaiden siirtely paikasta toiseen oli yksi tutkimusluokassani käytetyistä ruumiillisen kontrollin muodoista. Opettaja saattoi esimerkiksi siirtää oppilaan toiselle puolelle luokkaa istumaan tai poistaa tämän luokasta joksikin aikaa. Luokasta poistaminen on yksi tavallisimmista koulussa käytettävistä rangaistuskeinoista, mutta samanaikaisesti se voidaan tulkita myös performatiiviseksi teoksi, joka toistuessaan tuottaa valtarakenteita opettajan ja oppilaiden välille.

Ope passittaa Matiaksen ulos luokasta, en ole ihan varma, mistä syystä, mutta ilmeisesti tunnin häiriköinnistä. Matias tuntuu saavan rangaistuksia ja huomautuksia joka kerta, kun olen luokassa ja vaikuttaa turhautuneelta tilanteeseen.

Ope kysyy luokalta erilaisista veroista. Henna, Joona, Nabhi, Rahim, Aarne viittaavat ainakin. Mainitaan tulovero, yhteisövero, ansiotulovero, arvolisävero. Luokka vaikuttaa tänään aika rauhalliselta ja keskittyneeltä. Ehkä kaikkia jännittää vähän ammatit, joita ope on kaikille jakamassa.

Ope kävelee ovelle ja pyytää Matiaksen sisään ja laittaa tämän Pinjan viereen istumaan erilleen muista pojista. Matias tulee sisään turhautuneen näköisenä ja asettuu istumaan.

(Kentämuistiinpanot 29.4.2015)

Havaintojeni perusteella vaikutti siltä, että luokassa oli muutama oppilas, jotka selvästi häiritsivät luokan opetusta. Näistä Matias oli yksi, mutta Matias tuntui saavan rangaistuksia muita enemmän. Voisiko kysymys olla siitä, että opettaja on kenties tottunut valitsemaan juuri Matiaksen kurinpidollisten tekojen kohteeksi? Useissa tilanteissa, joissa

opettaja esimerkiksi siirsi Matiaksen toiselle puolelle luokkaa tai luokan ulkopuolelle, Matias tuntui jo etukäteen tietävän mitä tulee tapahtumaan. Vaikutti siltä, että performatiivinen teko oli ikään kuin käsikirjoitettu etukäteen ja molemmat osapuolet performoivat omat roolinsa tilanteessa. Matias yritti harvoin vastustaa opettajaa näissä tilanteissa fyysisesti esimerkiksi kieltäytymällä siirtymästä. Yleensä Matias reagoi esimerkiksi pyörittelemällä silmiään tai tuhahtelemalla, mutta tämä oli pikemminkin osa jo käsikirjoitettua performanssia.

6.2.2 Kurinpidolliset rituaalit

Saavumme kolmanteen kerrokseen ja oppilaat odottavat luokan edessä. Menen jonon viimeisenä sisään luokkaan ja päätän asettua luokan takaosaan. Opettaja määrää kaikki seisomaan. "Hetimit kun on joku uusi niin pitää tehdä tällaista", Matias kommentoi, ja hetimit ajan kuvittelen, että hän viittaa minuun, mutta sitten huomaa, että hän viittaakin luokan kahteen uuteen poikaan. Jään miettimään, istunko itse alas vai jääkö itsekkin seisomaan, mutta päätän loppujen lopuksi seisoa itsekkin, jotta en herätä omalla toiminnallani liikaa huomiota.

(Kentämuistiinpanot 25.3.2015)

Yllämainitun kaltaisia kurinpidollisia rituaaleja kuten seisomaan nousemista, jonottamista tai tietynlaiseen järjestykseen asettumista voidaan pitää performatiivisina tekoina, joiden avulla luodaan opettajan ja oppilaiden välisiä valtasuhteita. Nämä teot ovat tyypillisesti sellaisia, jossa opettaja haluaa oppilaiden käyttäytyvän tietyllä tavalla antamalla selitystä sille, miksi näin tehdään. Suurimman osan aikaa nämä rituaalit jäävät huomaamatta ja oppilaat tottelevat yleensä opettajaa kuuliaisesti. Seisomaan nouseminen ei ole kuitenkaan jokapäiväistä 6A-luokassa, vaan kyseinen kerta oli ainoa, kun itse olin kyseisessä tilanteessa. Matias nousee muiden tavoin seisomaan, mutta haastaa kuitenkin opettajan valtaa kommentoimalla. Luulen, että opettaja ei kuullut, mitä Matias sanoi. Luultavasti Matias on kuitenkin oikeassa, että kyseisenä päivänä rituaalin tarkoitus oli nimenomaan opettaa uudet tulokkaat talon tavoille. Ilman Matiaksen kommenttia olisin tuskin kiinnittänyt itse koko tilanteeseen mitään huomiota. Matias näin ollen avusti minua tärkeän havainnon tekemisessä.

Ope keskeyttää aina välillä, välillä puhaltamalla pilliä, joka tuntuu todella rajulta kurinpidolta. Parin tunnin aikana ope ehtii käyttämään pilliä jo pariin otteeseen.

Moneen kertaan ehdin juuri kysyä joltakulta jotain, kun ope keskeyttää. Ihmettelen, miten kukaan pystyy tekemään koulussa mitään, kun tekeminen keskeytyy jatkuvasti jonkun kellon, rytmin, opettajan puheen, toisen oppilaan tai jonkun muun toimesta. Yhden 45-minuutin tunnin aikana keskeytyksiä saattaa olla kymmeniä, jolloin yhtäjaksoista keskittymistä tulee kerrallaan ehkä muutaman minuutin verran, tuskin sitäkään.

(Kenttämuistiinpanot 15.4.2015)

Koulun tahtiin sopeutuminen oli minulle tutkijan roolissa välillä haastavaa. Ensimmäisinä vierailukertoina kiinnitin paljon huomiota opettajan kurinpidollisiin toimiin, ja ne tuntuivat vievän paljon opettajan ajasta ja määrittävän luokan ilmapiiriä melkoisesti.

Tunnin lopuksi opettaja puhuttelee oppilaita jonkin aikaa käyttäytymisestä, mutta en kiinnitä sanoihin juurikaan huomiota. Alan huomata, miten jatkuva kurinpito alkaa itseltänikin mennä ohi, vähän niin kuin monelta oppilaalta varmaankin, he tuskin kiinnittävät siihen juurikaan huomiota. Itselleni alussa taas opettajan kurinpidon määrä tuntui kauhistuttavalta, ja sen luoma negatiivinen ilmapiiri sai minut reagoimaan voimakkaasti, nyt taas alan suhtautua siihen välittämättä jokaisesta kurinpidollisesta lauseesta.

(Kenttämuistiinpanot 25.3.2015)

Pikkuhiljaa aloin turtua kaikkiin niihin kurinpidollisiin tekoihin, joihin huomioni kohdistui kenttäjakson alussa väistämättä. Luulen, että aloin suhtautua kurinpidollisiin puhutteluihin, komentoihin ("nyt hiljaa") ja muuhun kurinpidolliseen puheeseen oppilaiden tavoin välinpitämättömästi. Kiinnostavaa on, miten nopeasti jokin asia, joka tuntui alussa vievän suurimman osan huomiostani, alkoikin olla asia, minkä pystyi halutessaan olla kuulematta. Voisin arvella, että monen oppilaan kokemus on samanlainen. Vuosien varrella opettajan tyyliin on totuttu, jolloin kurinpidollinen puhe ehkä näyttäytyy oppilaiden silmissä välttämättömänä pahana, jonka aikana on oltava hiljaa, mutta jonka sisältöön ei juurikaan tarvitse kiinnittää huomiota. Herääkin kysymys, että mikä on tällaisen puheen merkitys, jos sen sisältöön ei oppilaiden huomio kiinnity? Ehkä kysymys onkin enemmän siitä asetelmasta, jossa oppilaiden tulee kuunnella hiljaa, kun opettaja puhuu. Opettaja määrittää puheen keston ja sisällön, ja teon tarkoituksena on uudelleen määrittää opettajan auktoriteettiasema sen luisuttua väliaikaisesti hänen otteestaan. Tällaisten puhutteluiden toistuessaa syntyy asetelma, jossa opettaja puhuu käytöksestä ja oppilaat kuuntelevat.

Vaikka oppilaille jäisikin epäselväksi puheen yksityiskohdat, asetelma on kuitenkin se, että opettaja määrittelee hyvän käytöksen rajat ja kertoo niistä oppilaille. Oppilaat tietävät, mistä aiheesta opettaja puhuu, vaikka sulkisivatkin korvansa yksityiskohdilta. Silti he ovat tietoisia puheen aihepiiristä ja tietävät miten heidän tulee käyttäytyä tällaisen puheenparren aikana. Käytökseen liittyviä puhutteluja voidaan siis myös pitää performatiivisina tekoina, jotka tuottavat opettajan valta-asemaa toistuuksaan.

6.3 Sukupuolittuneet valtarakenteet koululuokassa

Tutkimusluokassani sukupuoli oli tärkeä vallan määrittäjä. Aineistoni paljastaa lukuisia tapoja, joilla sukupuolta tuotetaan koulussa performatiivisesti: sukupuolesta tulee keino järjestää ja ylläpitää järjestystä luokassa, jakaa oppilaita ryhmiin, asettaa heitä jonoihin, antaa vuoroja sukupuolen perusteella. Sukupuoli määrittää oppilaiden tapaa olla ryhmän jäsenenä. Opettajan omat ajatukset sukupuolesta välittyvät oppilaille implisiittisesti monissa eri yhteyksissä. Toisaalta myös oppilaiden keskinäisissä valtasuhteissa sukupuoli on merkityksellinen, ja oppilaat performatiivisesti jatkuvasti luoden samalla merkityksiä sille, mitä sukupuoli on ja mitä se voi olla.

Jo ensimmäisellä vierailukerrallani huomioni kiinnittyi luokassa sukupuolittuneisuuteen. Luokassa oli ”tyttöjen puoli” ja ”poikien puoli”, ja huomasin opettajan jatkuvasti viittaavaan ”tyttöihin” ja ”poikiin”. Välitunneilla ja käytävillä 6A-luokan tytöt ja pojat olivat omina ryhminään. Havaitsin, että usein tytöt ja pojat poistuivat luokasta ryhmissä, pojat ensin, tytöt perässä. Sen sijaan etnisyydellä ei tuntunut olevan niin suurta merkitystä luokan ryhmädynamiikan määrittäjänä, tai se ei ainakaan näkynyt yhtä selkeästi kuin vaikkapa sukupuoli. Luokassa oli useita oppilaita, jotka kävivät esimerkiksi suomi toisena kielenä -tunneilla, mutta en juurikaan huomannut kenttäjaksoni aikana erontevoja etnisyyden tai kielitaustan perusteella. Etnisyys oli jossain määrin ”näkymätön” luokassa, mikä on mielenkiintoista, koska luokassa oli noin puolet maahanmuuttajataustaisia¹

¹ Maahanmuuttajataustaisella oppilaalla viitataan tässä Opetushallituksen määritelmään, jonka mukaan ”maahanmuuttajaoppilailla tarkoitetaan sekä Suomeen muuttaneita että Suomessa syntyneitä maahanmuuttajataustaisia lapsia ja nuoria” (Opetushallitus 2017). Sinänsä käsite on ongelmallinen, sillä se ei huomioi maahanmuuttajataustaisten oppilaiden eroja, vaan esimerkiksi koko ikänsä Suomessa asunut oppilas ja vasta vuosi sitten maahan tullut oppilas asetetaan samaan kategoriaan. Esimerkiksi opetuksessa maahanmuuttajataustaisen oppilaan huomiointi on toki hyvin erilaista riippuen siitä, puhuuko oppilas äidinkielenään suomea vai ei.

oppilaita. Ennen kenttätöiden alkua olin arvellut, että etnisyys saattaisi olla yksi tutkimukseni merkityksellinen näkökulma, mutta päädyin tuomaan sukupuolen analyysini keskiöön jo kenttävaiheen alussa. Saattaisi kuitenkin olla, että jos viettäisin pidemmän ajan kyseisessä koulussa, etnisyydellä olisikin enemmän merkitystä.

Kenttäjaksoni aikana sain vain vähän vihiä oppilaiden luokkataustoista. Yhdellä oppitunnilla sivuttiin kunkin oppilaan vanhempien ammatteja, minkä perusteella sain jonkinlaisen käsityksen siitä, millaisia perhetaustoja oppilailla on. Arvelen, että esimerkiksi erään ”johtajapojan” kohdalla luokkataustalla oli merkitystä siihen, miten hän oli saavuttanut suositun aseman luokassa. Hänellä oli esimerkiksi usein uusia vaatteita, tai hän oli ollut jalkapalloleireillä, joista hän kertoi muille oppilaille.

Tässä tutkimuksessa olen keskittynyt tarkastelemaan nimenomaan sukupuolta valtaa määrittävänä kategoriana, koska sukupuoli oli tutkimusluokassani erityisen selvästi esillä jokapäiväisissä tilanteissa. Sukupuolella myös oikeutettiin erontekoja koululuokassa, kun taas esimerkiksi etnisyyteen tai yhteiskuntaluokkaan liittyvät eronteot olivat vähemmän eksplisiittisiä. Toisaalta sukupuolen esiin tuominen ei ole ongelmaton sekään. Olen päättänyt tutkimuksessani viitata välillä oppilaisiin heidän oletetun sukupuolensa mukaisesti käyttämällä termejä ”tytöt” ja ”pojat”, mutta tiedostan, että tämä puhetapa itsessään on osallinen binäärisen sukupuolijärjestelmän tuottamiseen. Sukupuolittuneet käytännöt luokahuoneessa ovat kuitenkin niin normalisoituja, että niiden esiintuominen on tutkimuksen näkökulmasta tärkeää. Halusin myös käyttää tutkimuksessani ”samaa kieltä”, kuin mitä tutkimusluokkani oppilaat ja opettaja käyttivät, sen sijaan että olisin käyttänyt termejä miesoletettu ja naisoletettu. Tällaisen tutkimuksen vaarana voi silti olla, että tutkimus päättyy uudelleen tuottamaan niitä rakenteita, joita se pyrkii dekonstruoimaan.

6.3.1 Luokan järjestäminen sukupuolen avulla

Sukupuoli toimii osaltaan järjestyksen ylläpitäjänä koululuokassa. Sukupuolta käyttäen voidaan määritellä, ketkä menevät ensiksi syömään, ketkä vastaavat ensiksi ja niin edelleen. Harmittoman tuntuiset fraasit, kuten ”no mennääks tyttöihin sitten”, ”mä meen nyt pistään pojat järjestykseen”, tai ”nyt pojjaat ottakaapas äikän kirjat” tuottavat huomaamattomasti sukupuolikategorioita, joihin oppilaiden oletetaan samastuvan.

Tutkimusluokkani 6A:n luokahuoneessa oli kaksi pöytäryhmää. Toisella puolella luokkaa oli kaksi tyttöjen pöytää, jotka olivat lähellä toisiaan. Suurin osa luokan tytöistä istui yleensä näissä pöydissä. Toisella puolella luokkaa taas oli poikien pöytä, jossa istuivat luokan pojat. Silloin tällöin opettaja saattoi siirtää jonkun tytöistä istumaan poikien pöytään tai jonkun pojista istumaan tyttöjen pöytään. Luokan ”kurittomat” tytöt istuvat useinkin poikien pöydässä. Yleensä poikien pöydässä istui yksi tytöistä. Poikien pöydässä istumista käytettiin rangaistuksena. Samoin joku pojista siirrettiin välillä tyttöjen pöytään ”rauhottumaan”. Opettaja yritti pitää tyttöjen puolen ”rauhallisena”, jolloin riehakkaasti käyttäytyvät tytöt siirrettiin poikien pöytään, jotta toisella puolella työrauha säilyy. Esimerkiksi Gordonin ym. tutkimuksen mukaan opettajat usein olettavat tyttöjen käyttäytyvän rauhallisesti ja olevan hiljaa, jotta heille jää aikaa ja resursseja äänekkäämpien ja rauhattomampien poikien kurinpitoon (2008, 181).

Jako pöytien välillä sukupuolen mukaan oli melko selkeä varsinkin tyttöjen pöytäryhmien suhteen, joihin siirrettiin poikia vain silloin tällöin. ”Poikien” pöydän sukupuoli oli sen sijaan hankalampi määrittää pelkästään siinä istuvien oletetun sukupuolen perusteella, koska pöydässä istui useasti 1-2 tyttöä. ”Poikien” pöydästä puhuminen ei siis niinkään kuvasta sitä, ketkä pöydässä oikeasti istuivat, vaan pikemminkin sitä, miten pöytä silti määritettiin enemmistösukupuolen perusteella (”tämä on poikien pöytä”). Tytöt eivät ”kuuluneet” poikien pöytään, vaikka lähes päivittäin tyttöjä istuikin kyseisessä pöydässä.

Ope kehottaa sitten neljän hengen ryhmissä oppilaita pohtimaan ”meidän yrityksen sääntöjä” (tehtävä Yrityskylä-vihkossa). Poikien pöydässä Rahim vaihtaa paikkaa niin, että hänestä, Joonasta, Veikasta ja Matiaksesta muodostuu ryhmä ja Pinja suljetaan pois. Ope käskää Rahimin takaisin omalle paikalleen ja muodostaa väkisin kaksi neljän hengen ryhmää. Tytöt saavat olla yksi kuuden hengen ja toinen kolmen hengen ryhmä, ”koska te olette siinä niin luontevasti”. Poikien pöydässä ryhmäjako tuntuu epäselvältä, kolme poikaa juttelevat keskenään, Pinja ei osallistu. Välillä Pinja kysyy minulta, mitä pitää tehdä, sen sijaan, että kysyisi vierustoveriltaan. Vastaan jotain epämääräistä ja Pinja on vastaukseen tyytyväinen.

(Kenttämuistiinpanot 22.4.2015)

Ylläolevassa esimerkissä Rahim, Joona, Veikka ja Matias siirtyvät istumaan neljän hengen ryhmään sulkien Pinjan pois. Pinjalle ei tässä tilanteessa jää muita oppilaita hänen ympärilleen, vaan hänet jätetään yksin. Opettaja yrittää puuttua tilanteeseen muodostaen

väkisin ryhmän niin, että myös Pinja osallistetaan. Samanaikaisesti hän kuitenkin sallii toisella puolella luokkaa yhden kuuden hengen ja yhden kolmen hengen ryhmän, vaikka oli ohjeistanut oppilaita asettumaan neljän hengen ryhmiin. Väkinen muodostettu neljän hengen ryhmä, jossa Pinja on mukana, ei kuitenkaan suostu yhteistyöhön, vaan ryhmän kolme poikaa juttelevat keskenään ja Pinja jätetään keskustelun ulkopuolelle. Istuin itse kyseisessä tilanteessa lähellä poikien pöytäryhmää. Pinja kääntyy välillä minuun päin kysyäkseni mitä pitää tehdä. Pinjalle on luontevampaa kysyä tehtävästä minulta kuin vierustovereiltaan, joiden joukkoon hän ei ilmeisesti kokenut kuuluvansa. Pinja ei tässä tilanteessa ”mahdu” sukupuolitettuun järjestykseen luokassa: toisaalta Pinja on käyttäytynyt tavalla, joka ei opettajan mielestä sovi rauhallisten tyttöjen pöytään, mutta toisaalta hän ei ”sovi” myöskään poikien pöytään vaan hänet suljetaan ulos sukupuolittuneesta järjestyksestä.

6.3.2 ”Tyttöjen ja poikien jutut”

Havaitsin kentällä ollessani, että sukupuolta tuotetaan luokassa myös eksplisiittisesti, erilaisten sukupuolirooleihin viittaavien kommenttien kautta. Eräällä tunnilla opettaja esimerkiksi näytti videon naisryttäjästä, joka pyöritti vaateputiikkia. Opettaja mainitsi videon loputtua, että ”tää on nyt tällainen tyttöjä kiinnostava juttu, voi poikiakin kiinnostaa”, olettaen, että vaatteet automaattisesti kiinnostavat tyttöjä ja ”voivat” kiinnostaa myös poikia. Tällä kommentilla opettaja osittain sulki mahdollisuuden pojilta olla kiinnostuneita vaateliikkeen pyörittämisestä, tai ainakin loi kuvan siitä lähinnä tytöille kuuluvana mahdollisuutena. Toisaalta opettaja myös toi esiin näkemyksensä, että kiinnostus vaatteisiin liittyy vahvasti naissukupuoleen.

Ope kertoo esimerkin, joka saa luokan kuuntelemaan: mitäs jos poikien hameesta tulisi yhtäkkiä hittituote? Luokka nauraa epäuskoisena ajatukselle poikien hameesta, ja joku sanoo, ettei siitä voisi tulla hittituotetta. Ope sanoo, että tämä on kuvitteellinen esimerkki ja kysyy, että kannattaisiko tuhlaa kaikki omaisuutensa tällaisen firman osakkeisiin. Luokka vastaa, ettei kannata. Heikki sanoo, että on olemassa jo poikien hame.

Nabhi kysyy, että minkälaisia ne poikien hameet oikein olis, oisko niissä jotain luurankoja tai jotain? Ope sanoo, ettei se nyt ole oikeastaan olennaista.

(Kenttämuistiinpanot 8.4.2015)

Nabhilla on ajatus siitä, millaisia kuvia poikien vaatteissa tulisi olla. Niissä ei olisi kukkia tai muuta ”tyttömäistä”, vaan jotain maskuliinista, kuten luurankoja. Nabhi haastaa tässä esimerkissä opettajaa kysymällä tarkentavia kysymyksiä hame-esimerkistä. Nabhin kyseenalaistaminen kuitenkin tapahtuu binäärisukupuolirakenteen mahdollistamissa puitteissa, joissa poikien hame olisi mahdollinen, mutta nimenomaan *poikien* hameen siitä tekisivät maskuliinisina pidetyt kuviot, kuten luurangot. Sinänsä Nabhin kysymys on kiinnostava, ja jossakin toisessa tilanteessa olisi voinut johtaa luokassa keskusteluun siitä, miksi tyttöjen ja poikien vaatteissa on erilaisia kuvioita.

Luokassa käyty keskustelu poikien hameesta liittyy kiinnostavalla tavalla Butlerin analyysiin sukupuolen parodioinnista. Drag-performanssi, jossa nais- tai miesoletettu pukeutuu toisen sukupuolen vaatteisiin, tuo Butlerin mukaan esiin sukupuoleen liittyvän jäljittelyn, jossa sukupuolta tuotetaan imitoimalla ja erilaisin tyylitellyin teoin (Butler 1990). Drag-performanssi leikittelee ”esiintyjän anatomian ja esitetyn sukupuolen välisellä erolla” (Butler 2006, 230) ilmentäen sukupuolta kulttuurisena rakenteena, joka on riippuvainen jäljittelemisestä ja imitoinnista (Butler 1990, 230). Nabhin kysymys luurangoista voidaan tulkita myös yrityksenä saada poikien hame mahtumaan binäärisen sukupuolirakenteen sisään, jolloin se ei ajatuksena olisi yhtä hämmentävä kuin poikien hame, jossa olisi esimerkiksi kukkia tai perhosia. Toisaalta luokka kokonaisuudessaan kiistää ajatuksen, että poikien hame voisi olla hittituote, luultavasti siitä syystä, että he eivät usko muodin tai sukupuolittuneen pukeutumistyylin muuttuvan niin radikaalisti, että pojat alkaisivat pitää hameita.

Keräämäni aineiston perusteella myös oppilaiden omien näkemysten mukaan sukupuolella on paljon merkitystä koulussa. Ryhmähaastattelujen yhteydessä näytin oppilaille kuvan koululuokasta 1900-luvun alkupuolelta. Ajatukseni oli, että kuvan avulla pääsisin keskustelemaan oppilaiden kanssa kurista ja vallasta koululuokassa. En edes ollut itse huomannut kuvaa valitessani, että kuvan luokassa oli pelkkiä poikia. Haastatteleman oppilaat tarkkanäköisinä kuitenkin kiinnittivät heti asiaan huomiota ja tämä herätti kiintoisaa keskustelua tyttöjen ja poikien eroista.

A: Mitä teille tulee siitä mieleen, et olis pelkkii poikia koulussa?

HENNA: Mun käy sääliks opettajia

(naurua)

A: Haluuks Joona puolustautua?

JOONA: No emmätiä miten

(naurua)

FANNI: No sit pojilla ois varmaan enemmän kavereita

HENNA: Nii.

A: Entä sit sellaset koulut missä olis vaan tyttöjä?

FANNI: Ois rauhallista

HENNA: Niin ois

(naurua)

HENNA: Ois kyl tosi jännää sillee et ois pelkkä tyttökoulu

JOONA: Koulun keskiarvo ois jotai tyyliin yheksän piste yheksän

(Ryhmähaastattelu 1)

Poikakoulu nähtiin haastavana paikkana opettajalle, koska pojat olisivat villejä eikä olisi tyttöjä rauhoittamassa luokkaa. Myös ajatus siitä, että tyttökoulussa olisi korkea keskiarvo, nähtiin luonnollisena. Ajatus yhden sukupuolen koulusta näyttäytyi Hennalle jännittävänä ja jälkeinpäin ajateltuna olisi ollut mielenkiintoista kysyä lisää häneltä, miksi hän ajatteli sen olevan jännittävää.

KATA: Jos ois pelkkii poikii, se ois varmaan ehk sillee aika vaikeeta opettajalle tai sillee ku ois niinku noin iso luokka esim ja noin paljon poikii niin se kuri ois tosi hankala pitää

NABHI: Kerran pojat on vähän villimpii

KATA: Nii

A: Entä jos ois pelkkii tyttöi?

NABHI: No se ois vähän rauhallisempaa, suoraan sanottuna.

(Ryhmähaastattelu 2)

Ylläolevasta esimerkistä käy ilmi, miten Katalla ja Nabhilla on vakiintunut käsitys tyttöjen ja poikien käytöseroista. Pojat nähdään kurittomina ja villeinä, tytöt taas rauhallisina. Pelkkä poikaluokka toisi opettajalle kurinpidollisia haasteita, kun taas tyttöjen kanssa olisi helpompi keskittyä opetukseen. Kiintoisaa on, että molemmissa haastatteluissa poikien kurittomuus ja tyttöjen rauhallisuus nousi ensimmäisenä esiin.

A: Okei. Onks teidän mielestä pojat ja tytöt erilaisia koulussa?

KATA: No on, joskus.

NABHI: Sä oot tullu ainaskin meidän luokkaan niin sä oot huomannu minkänäköst siel on, kunnon häsläystä.

NABHI: Mut taas onhan meidän pöydässäkkin aika paljon häsläystä aina, et ei eihän meilkää oo koskaa rauhallista ku me vaan nauretaan siellä mut niinku noi pojat ne saa aina enemmän, et ne vaan juoksentelee luokassa.

KATA: Nii ja pojat ei kyl kuuntele ehk sillee niin hyvin kun tytöt, eikä keskity asioihin ehkä sillee.

A: Hmm, mistähän se johtuu?

KATA: Ehkä se on vaan se ku pojat on poikii.

A: Okei.

NABHI: Tai sen takii ku ne ei pysty olla rauhassa.

(Ryhmähaastattelu 2)

Nabhi selittää, miten heidänkin pöydässään on ”häsläystä”, mutta tyttöjen ”häslääminen” näyttäytyy poikiin verrattuna kontrolloituna, kun taas pojat saavat olla kurittomampia. Nabhin mukaan pojilla on myös luokassa enemmän vapauksia ”juoksennella”, tytöiltä odotetaan kurinalaisempaa käyttäytymistä. Tyttöjen ajatellaan kuuntelevan ja keskittyvän poikia paremmin. Syyksi tähän nähdään se, että pojat ovat sukupuolensa vuoksi erilaisia

kuin tytöt. ”Pojat on poikia” -ajattelumalli omaksutaan jo varhain. Samankaltaisia tutkimustuloksia ovat esittäneet muun muassa Honkasalo (2011, 81–82), jonka mukaan sukupuolten erilaiseen kohteluun koulussa liittyy kulttuurinen oletus siitä, että pojat ovat luonnostaan äänekkäämpiä ja toiminnallisempia kuin tytöt. Cantell (2010) esittää, että poikien on sallittua käyttää koulussa tyttöjä rankempaa kieltä.

6.3.3 Sukupuoli ja ryhmäidentiteetti

Ope pyytää jokaista lukemaan ääneen esittelynsä. ”Minä olen Joonas. Olen Lehtolan ala-asteen 6.luokalla. Minä tykkään jalkapallosta. Minusta tulee isona jalkapalloilija”. Pojat toistavat kaikki saman lauseen muuttaen vain etunimensä, paitsi Heikki, joka sanoo todella nopeasti ”minusta tulee isona lakimies”. Ei ilmeisesti halua kaikkien kuulevan, mitä hän sanoo. Matias taas alkaa kiemurrella pöydän alle, kun hänen vuoronsa tulee. Hän hakee jatkuvasti huomiota, mutta sitä saadessaan ei useasti haluakaan olla huomion keskipisteenä.

Tytöistä Henna haluaa lääkäriksi, Fanni näyttelijäksi, muilla ei ole mielessä toiveammattia. Muutamat tytöistä sanovat tykkävänsä piirtämisestä.

(Kenttämuistiinpanot 16.3.2015)

Ensimmäisellä Yrityskylä-oppitunnilla oppilaiden tulee kirjoittaa itsestään lyhyt esittely, joka luetaan ääneen muille. Joonas aloittaa esittelyjen lukemisen. Myöhemmin tulen huomaamaan, että hän on yksi luokan ”johtajaoppilaista”, joita muut seuraavat. Esittelyä kirjoitettaessa muut pojat ovat kopioineet Joonalta tämän kirjoittaman esittelyn. Pojista ainoa, joka poikkeaa Joonan asettamasta normista, on Heikki, joka hänkin sanoo pitävänsä jalkapallosta, mutta haluaa isona lakimieheksi. Hän kuitenkin sanoo haluavansa lakimieheksi niin nopeasti, että siitä on vaikea saada selvää. Tulkitsen tämän jonkinlaiseksi epävarmuudeksi uskaltaa erottautua joukosta.

Oppilaat tuntuvat samastuvat sukupuolirooleihin käyttäytymällä samankaltaisesti kuin saman sukupuolen edustajat. Sukupuolesta tulee koululuokassa käytöstä määrittävä kollektiivinen identiteetti, josta poikkeaminen nähdään helposti ongelmallisena. Yuval-Davis kuvailee tällaisia kollektiivisia identiteettinarratiiveja tavaksi luoda kollektiivisia järjestyksiä ja merkityksiä (2011, 14). Yuval-Davis ehdottaa, että nämä narratiivit voivat

olla sekä verbaalisia että myös ruumiillistuneita (2011, 14). Performatiivisuuden näkökulmasta oleellista on, että identiteettinarratiivien rakentuminen vaatii toistoja (Butler 1990). Ylläolevassa esimerkissä muut seuraavat Joonan esimerkkiä todennäköisesti sen takia, että ovat tehneet niin aiemminkin. Heikki pyrkii varioimaan omaa vastaustaan, mutta joutuu tekemään ratkaisun yhteenkuuluvuuden ja erottumisen välillä. Heikin ratkaisu on mumista oma vastauksensa mahdollisimman nopeasti, jotta hän voi samanaikaisesti edelleen luottaa kuuluvansa poikajoukkioon, vaikka hän toisaalta haluaakin vastauksellaan erottautua.

Mahdollisuudet kuulua joukkoon, ja identifioitua osaksi jotakin ryhmää eivät ole kaikille samat ja vaihtelevat tilanteittain (Yuval-Davis 2011, 16). Näihin mahdollisuuksiin vaikuttavat ryhmän intersektionaaliset valtasuhteet (Yuval-Davis 2011, 16). Ylläolevassa esimerkissä Heikki ilmoitti haluavansa lakimieheksi, eikä esimerkiksi automekaanikoksi tai sairaanhoitajaksi. Heikin asema ryhmän jäsenenä, johon vaikuttavat muun muassa hänen yhteiskuntaluokkansa, etnisyytensä ja sukupuolensa mahdollisti ryhmän normista poikkeamisen, joka ei olisi ollut kaikille samalla tavalla mahdollista.

A: Kävittekste äänestää siel Yrityskylässä?

[HENNA: Joo

FANNI: Joo

JOONA: Ei]

FANNI: Niin siel piti käydä.

HENNA: Siel oli ihan samanlainen, siel oli sellanen koppi.

SONJA: Ei ku ai joo kävin

A: Muistattekste te yhtään mitä siel äänestettiin, mä en ainakaan?

FANNI: Siel äänestettiin jotain uutta nuorten tilaa, siel oli kai joku uimahalli, nuorisotila...

JOONA: Niin emmä käyny siel äänestämässä.

HENNA: Mikset?

FANNI: Mut sun piti käydä, kaikkien piti käydä.

(Ryhmähaastattelu 1)

Yrityskylä-päivän aikana järjestettiin äänestys uudesta nuorten vapaa-ajanviettopaikasta Yrityskylässä. Oppilaita kehoitettiin alkuinfossa käymään päivän aikana äänestämässä, mutta äänestämistä ei kuitenkaan kontrolloitu sen enempää. Ryhmähaastattelussa Joona, Fanni, Henna ja Sonja keskustelevat äänestyksestä. Joona mainitsee, ettei käynyt äänestämässä, johon Fanni tokaisee, että ”siel piti käydä”. Henna ja Fanni ilmaisevat ehkä jonkinlaista turhautumista Joonan käytökseen, koska tämä ei toiminut ”niin kuin piti”, eikä myöskään osoita olevansa pahoillaan siitä, että hän ei ollut noudattanut annettuja ohjeita äänestämisen suhteen Yrityskylä-päivän aikana. Fanni vetoaa ajatukseen, että ”kaikkien piti käydä”, eikä tästä annetusta ohjeesta tule poiketa. Tämä turhautuminen kertonee tilanteen sukupuolittuneisuudesta. Fannille, Hennalle ja Sonjalle oli itsestään selvää, että äänestämässä piti käydä, koska niin oli sanottu. Joona puolestaan tyytyi vaan toteamaan, ettei käynyt äänestämässä. Pojille normeista poikkeaminen on helpompaa, kun taas tyttöjen odotetaan seuraavan annettuja ohjeita ja sääntöjä tottelevaisesti (ks. esim. Gordon ym. 2008).

7 PERFORMATIIVISUUS JA VALLAN HAASTAMINEN

Butlerin mukaan toimijuuden mahdollisuus on siinä, että performatiivisia toistoja varioidaan ja muunnellaan (Butler 1990). Jos ajatellaan, että performatiiviset teot ja toistot tuottavat valtasuhteita, Butlerin toimijuus on tällöin näiden performatiivisesti tuotettujen valtasuhteiden haastamista. Butlerin näkökulmaa soveltaen analysoin luokkahuonekontekstissa tapahtuneita vallan haastamisen tilanteita performatiivisuuden näkökulmasta. Oppilailla on hyvin erilaisia tapoja haastaa opettajan valtaa. Haastaminen saattaa tapahtua neuvottelemalla, olemalla noudattamatta sääntöjä, äänenkäytöllä tai tilan haltuun ottamisella. Jotkut oppilaat haastavat opettajan valtaa selvästi näkyvämmiin kuin toiset. Tarkoitukseni ei ole analysoida kaikkia mahdollisia tapoja haastaa valtasuhteita koululuokassa, puolustaa oppilaiden vapauksia tehdä ”ihan mitä vaan” tai vähätellä yhdessä sovittujen sääntöjen merkitystä. En myöskään pyri tekemään rajanvetoja tiedostetun ja tiedostamattoman vallan haastamisen välille, vaan tarkoitukseni on analysoida, mitä vallan haastamistilanteissa tapahtuu performatiivisuuden näkökulmasta. Vallan haastamisen analysointi auttaa hahmottamaan valtasuhteiden jatkuvuutta ja muutosmahdollisuuksia koululuokassa.

7.1 Sukupuolittuneet vallan haastamisen tavat

Aineistoni perusteella vaikuttaa siltä, että oppilaiden tavat haastaa valtasuhteita ovat sukupuolittuneita. Sukupuoli siis vaikuttaa siihen, millaisia tapoja haastaa valtasuhteita oppilailla on käytössään ja millaisia rooleja he ottavat luokassa. Yleisesti ottaen havaitsin, että pojat haastavat opettajaa tyttöjä näkyvämmiin ja aggressiivisemmin. Pojat saattavat ottaa tyttöjä enemmän tilaa ja käyttää enemmän ääntään. Tyttöjä opettaja puolestaan käyttää poikia enemmän apunaan ja antaa heille enemmän erityistehtäviä. Kuitenkaan tämä ei tarkoita, että kaikki pojat haastaisivat opettajan valtaa samalla tavalla, tai että opettaja käyttäisi kaikkia luokan tyttöjä apunaan opetuksessa. Sukupuoli ei yksinään määritä luokassa ilmeneviä valtasuhteita, mutta sukupuolella on merkitystä valtasuhteiden rakentumisessa ja haastamisessa.

On musiikin tunti. 6A-luokka laulaa opettajan pianosäestyksellä jotain laulua laulukirjasta, itse en tunne laulua aikaisemmin, mutta siinä lauletaan virpomisesta. Luokan tytöt laulavat kaikki, pojista osa laulaa, osa tuijottaa vihkoa. Ajattelen mielessäni, että tällainen musiikintunti on ihan samanlainen kuin aikoinaan, kun itse olin ala-asteella. Opettaja huomauttelee muutaman kerran, että "kaikki laulaa" ja välillä laulaa itse korostuneen kovaa yrittäen saada muutkin laulamaan.

Muutaman säkeistön jälkeen Liisa alkaa jakaa oppilaille kanteleita. Hän joutuu virittämään jokaisen kanteleen erikseen, joka vie paljon aikaa ja oppilaat alkavat jutella keskenään. Opettaja komentaa heitä useaan otteeseen olemaan hiljaa, koska ei muuten pysty virittämään soittimia. Jakamiseen menee melkein kymmenen minuuttia, ja ymmärrän oppilaiden turhautumisen, itse en ainakaan osaisi istua hiljaa ilman mitään järkevää tekemistä. Oppilaat saavat yksi kerrallaan soittimet. Heikki, kysyy, että pitääkö tehdä, mitä taululla lukee. Ope vastaa, että kohta käydään yhdessä läpi. Seynab katsahtaa Heikkiin ja tokaisee "no niinpä" osoittaen, että kannattaa kuunnella opettajan ohjeita eikä alkaa sooloilla.

Ope käy läpi soinnut kanteleelle, käy neuvomassa muutamaa kädestä pitäen, neuvot ovat aika hätäiset ja luokassa monet tuntuvat olevan pihalla siitä, mitä pitäisi tehdä. Osa pojista eivät osallistu ollenkaan, tytöt yrittävät ainakin vähän kaikki. Ope kysyy, kuka haluaa kontrabassoon, Nabhi viittaa ahkerasti, mutta ope sivuuttaa hänet ja pyytää Sonjaa soittamaan kontrabassoa. Sonja on tehtävästä innoissaan ja menee kontrabasson luo. Ope pyytää sellonsoittajaksi Henna, joka nousee noutamaan soitinta. Ope vie Matiakselta kanteleen "kun et osaa keskittyä" ja antaa sen Elinalle. Fanni saa lehmänkellon, jota Matias pyytää, mutta Matiakselle ope antaa triangelin.

(Kenttämuistiinpanot 25.3.2015)

Musiikintunnilla opetus eroaa jonkin verran tavallisesta luokkatilanteesta. Musiikintunnilla tehdään yleensä jotain kaikki yhdessä ja oppilailla on erilaisia rooleja, eivätkä kaikki tee samoja asioita kuten esimerkiksi äidinkielen tai matematiikan oppitunneilla. Soittimet antavat oppilaille mahdollisuuden ottaa tilaa ja olla äänessä. Havainnoin musiikin tunnilla monia tapoja haastaa opettajan valtaa.

Ylläolevassa esimerkissä osa pojista kieltäytyy laulamasta, kun taas tytöistä kaikki laulavat opettajan ohjeiden mukaisesti. On mahdollista, että luokan tytöt yksinkertaisesti pitävät laulamista enemmän kuin pojat. Toisaalta on myös mahdollista, että luokan opettaja sallii pojille tyttöjä enemmän vapauksia poiketa säännöistä. Vaihtoehtoisesti tytöt saattavat myös haluta tukea opettajaa ja laulaa tämän vuoksi mukana. Joka tapauksessa vaikuttaa siltä, että pojat pyrkivät kieltäytymällä laulamasta haastamaan opettajan valtaa luokassa.

Huomasin opettajan myös käyttävän tyttöjä poikia enemmän apunaan opetuksessa. Musiikintunnilla opettaja antaa Hennalle erityistehtävän soittaa selloa. Eräällä toisella tunnilla opettaja lainaa Hennan työvihkoa, koska on unohtanut omansa kotiin. Opettaja käyttää nimenomaan Henna useina apunaan, ja esimerkiksi luottaa Hennan vastaavan, jos muu luokka on vaitonainen. Henna on yksi luokan tunnollisimmista oppilaista, joka käyttäytyy kauniisti, on tunnilla aktiivinen ja näyttää esimerkkiä muille. Juuri tällaiset tytöt ovat usein apuopettajan asemassa (Salo 1999, 159). Toisaalta opettaja myös pitää yllä ja tukee tyttöjen avuliasta käytöstä luomalla tilanteita, joissa tytöt saavat vastuuta tai pääsevät avustamaan opettajaa, tai kehumalla tietynlaista käytöstä, johon tyttöjen on helppo samaistua (Salo 1999, 159).

Myös opettajan sukupuolella saattaa olla merkitystä koululuokan valtasuhteiden rakentumisessa. Saattaa olla, että tyttöjen on helpompi samastua naisopettajaan, tai tytöt haluavat auttaa naispuolista opettajaa helpommin kuin miespuolista, koska kokevat yhteenkuuluvuutta opettajan kanssa sukupuolensa vuoksi. Vastaavasti opettajan sukupuoli saattaa vaikuttaa myös poikien tapoihin haastaa opettajan asemaa. Toisaalta esimerkiksi Lahelma (2000) on tutkinut nuorten käsityksiä opettajan sukupuolen merkityksestä, ja esittää, että oppilaat arvostavat opettajissa tiettyjä piirteitä, kuten järjestyksen pitämistä ja ystävällisyyttä, opettajan sukupuolesta riippumatta.

7.1.1 Tilan ottaminen

Ope menee soittamaan pianoa ja pyytää Sonjaa ja Henna mukaan soittamaan. Seuraavaksi mukaan otetaan kanteleet ja pian myös rytmisoittimet. Suurin osa oppilaista keskittyy ja yrittää pysyä mukana. Matias osaa selvästi soittaa rytmisissä, mutta pyrkii keräämään mahdollisimman paljon huomiota soittamalla väärin aikoihin. Laulu soitetaan muutaman kerran läpi.

(Kenttämuistiinpanot 25.3.2015)

Ylläolevassa tilanteessa Matias vaikuttaa turhautuneelta tilanteeseen, jossa hän on joutunut luopumaan ensin kanteleesta, sitten lehmänkellosta, ja päätenyt soittamaan triangelia. Davies kirjoittaa kaksisuuntaisesta subjektivaatiosta, jossa toisaalta subjekti alistetaan

tiettyyn käytösmalliin, mutta jossa subjekti samanaikaisesti osoittaa toimijuutta kyseisen käytösmallin tai position omaksumisella. Davies antaa esimerkin, jossa koulun pihalla tapelleet pojat joutuvat opettajan puhutteluun, ja juoksevat tämän jälkeen koulun käytävällä huutaen ”we are the naughty boys”. Subjektivaatio toimii tässä kaksisuuntaisesti: toisaalta pojat alistetaan ”tuhmuuden” sosiaaliseen kategoriaan, joka on olemassa a priori, mutta sitten pojat ottavat kategorian omakseen ja ylpeilevät sillä, jolloin he käyttävät toimijuuttaan, mutta eivät nöyryhäpeämään tuhmuuuttaan, kuten opettaja odottaisi heidän tekevän (Davies 2006, 428).

Matias alistetaan siis triangelin soittajaksi, mutta hän ei tästä huolimatta alistu soittamaan oikeassa rytmissä, vaan osoittaa toimijuutta soittamalla triangelia väärin aikoihin. Soittamalla triangelia väärässä rytmissä Matias pyrkii tekemään soittimesta välineen tilan haltuun ottamiseen.

Ope kirjoittaa taululle ”yhteisön säännöt” ja kysyy luokalta, että minkälaisia sääntöjä someyhteisöissä on. Nabhi vastaa ja sanoo, että voidaan poistaa, jos laittaa sopimattomia juttuja instagrammiin. Heikki sanoo, että ei käyttäjää voida poistaa, vaan ainoastaan käyttäjän laittamia kuvia, tai postauksia. Ope viittaa sitten luokan yhteisiin sääntöihin, jotka kaikki ovat allekirjoittaneet. Ope sanoo, että tarkoituksella halusi, että kaikki allekirjoittavat säännöt. Heikki kiistää, ettei ole allekirjoittanut sääntöjä (ilmeisesti ei ollut alusta asti luokalla), ja ope sanoo, että kyllä Heikkikin olet allekirjoittanut säännöt. Heikki sanoo ”todista” ja ope lupaa todistaa asian. Heikki pyörittää avainnippua kädessään suurin elkein väitellessään open kanssa.

(Kenttäpäiväkirja 22.4.2015)

Heikki yrittää haastaa opettajaa ylläolevassa paitsi sanallisesti (”todista”), mutta myös tilaa ottamalla. Tässä tilanteessa vallan sukupuolittuneisuus on mielestäni merkityksellistä. Avainnippun heiluttelu voidaan tulkita maskuliinisena tilan ottamisella, joka on pojille usein tyttöjä helpompaa. Poikia rohkaistaan tyttöjä enemmän ottamaan fyysistä tilaa haltuun esimerkiksi olemalla äänekkäitä (ks. esim. Honkasalo 2011). Poikien eleet ja tavat olla ovat myös usein tyttöjen eleitä suurempia (Buchbinder 2013, 137–138).

Siivousta tehtäessä Liisa käskyttää pojat siivoamaan käytäviä. Heikki vastaa, ettei pysty, koska on niin täynnä ja asettaa päänsä pulpetille suurieleisesti. Luokan ulkopuolella Daniel heiluttelee harjaa päänsä yläpuolella osoittaakseen, että sen tarkoitus on joku muu kuin siivoaminen.

(Kenttäpäiväkirja 18.3.2015)

Samoin kuin edellisessä esimerkissä, tässäkin tilan haltuun ottaminen tapahtuu apuvälinettä käyttämällä. Lattiaharjan pyörittely päänsä yläpuolella näyttää jossain määrin aggressiivisena ja uhkaavana ja teon tarkoituksena on mahdollisesti opettajan vallan haastaminen muuntamalla tylsään siivoustehtävään tarkoitettu lattiaharja välineeksi tilan haltuun ottamiseen. Lattiaharjasta tulee vallankäytön väline sekä opettajalle että Danielille – sen avulla opettaja pyrkii saamaan Danielin siivoamaan, mutta samanaikaisesti lattiaharjasta tulee Danielille ilmaisun väline. Tilanteessa ruumiillisuus on vahvasti läsnä, ruumista voidaan käyttää samanaikaisesti kontrollin muotona, mutta myös määrittelyn välineenä (Kallio 2007).

7.1.2 ”Väärät vastaukset” tietoauktoriteetin haastamisena

Liisa yrittää saada luokan hiljentymään korottamalla ääntään ja sanoo, että menee monistamaan Yrityskylän ammattiluetteloa. Kysyy sitten Heikiltä, että miten tämä saa tietoa Yrityskylän ammateista. Heikki vastaa, että wikipediasta ja googlasta. Liisa vastaa, että ei, vaan niistä monisteista, jotka hän menee monistamaan luokalle.

(Kenttämuistiinpanot 15.4.2015)

Olimme tietokoneopetuksessa harjoittelemassa työhakemuksien kirjoittamista. Heikki todennäköisesti tiesi, mitä opettaja halusi tämän vastaavan, mutta pyrki vastauksellaan haastamaan opettajan asemaa tiedon auktoriteettina ehdottaen, että internetin avulla voisi löytää samat tiedot. Sinänsä Heikki oli tässä myös oikeassa, sillä luultavasti Yrityskylän ammatit olisivat voineet löytyä myös internetistä, varsinkin kun tunti pidettiin ATK-luokassa, jossa kaikilla oppilailla oli tietokoneet käytössään. Opettaja ei kuitenkaan hyväksynyt Heikin vastausta, vaan korosti olevansa se henkilö, joka jakaa oppilaille tietoa. Paulo Freire (2005) puhuu ”tallettavasta kasvatuksesta”, jossa oppilas on tyhjä laari, johon tietoa kaadetaan. Opettaja on tiedon auktoriteetti, joka kaataa tietoa laariin, ja oppilas ottaa sitä vastaan. Tästä seuraa ajatus opettajasta tiedon auktoriteettina, joka määrittelee, mikä tieto on oikeaa ja mikä väärää. Elämme kuitenkin aikakautta, jolloin tieto on aiempaa

helpommin useimpien saavutettavissa. Tämä johtanee myös opettajan roolin muuttumiseen. Opettajaa ei enää nähdä kansankynttilänä, vaan hän joutuu jatkuvasti etsimään itselleen uutta roolia nopeasti muuttuvassa maailmassa.

Matias menee taululle ja laittaa kirjastonhoitajan kohtaan ”kiinteistöpalvelut” ja ravintolakokin kohtaan ”hotelli- ja ravintola-ala”. Ope sanoo: ”kerropas ravintolakokin ominaisuuksista”. Matias: ”no siinä tarvii ainakin eläinten anatomiaa”. Matias lähtee taululta sanoen ”älkää mulle valittako”. Yleisesti Matias vaikuttaa turhautuneelta luokassa, mutta on selvästi nokkela.

(Kenttämuistiinpanot 25.3.2015)

Matias luultavasti osaisi sanoa jotakin ravintolakokin ominaisuuksista, mutta pitää joko kysymystä tylsänä tai on muuten turhautunut tilanteeseen. Matias kieltäytyy vastaamasta opettajan odottamalla tavalla ja yrittää haastaa näin tämän valta-asemaa tiedon auktoriteetina. Saattaa kuitenkin olla, että Matias hyväksyy ajatuksen, että opettaja oikeasti tietää tätä enemmän ravintolakokin ominaisuuksista. Matias ei siis sinänsä välttämättä yritä haastaa opettajan tietämystä, vaan pikemminkin prosessia, jossa Matiauksen täytyy vastata opettajan kysyessä. Haastaminen ikään kuin tapahtuu joidenkin oletusten puitteissa (opettaja tietää oikean vastauksen, Matias on se, jonka kuuluisi vastata). Matias siis haastaa opettajan tietoauktoriteettia eri tavoin kuin edellisen esimerkin Heikki, joka itse asiassa yritti osoittaa pystyvänsä hankkimaan tarvitsemansa tiedon omin avuin internetistä.

Sitten Liisa kysyy, millainen on hyvä opettaja. Tyttöjen pöydästä kuuluu muminaa ”sellainen tasavertainen...” Matias: ”pitää osata opettaa ja olla kärsivällinen, sellanen, joka antaa oppilaille karkkia, niinku Teija (erityisope ilmeisesti)”. Ope kysyy kysymyksensä uudestaan, millainen on hyvä opettaja. Heikki sanoo: ”no et ainakaan sinä”, ope punastuu ehkä hivenen ja sanoo: ”perustelu?”

(Kenttämuistiinpanot 25.3.2015)

Tässäkin esimerkissä voidaan huomata, miten nimenomaan tyttöjen pöydästä kuuluu ”oikeaksi” oletettu vastaus opettajan tasavertaisuudesta. Toisaalta Matias liikkuu ”oikean” ja ”väärän” vastauksen välimaastossa haastaen opettajaa vasta siinä kohdassa, kun hän

ehdottaa, että hyvän opettajan kuuluisi antaa oppilaille karkkia. Heikki toisaalta haastaa opettajan kysymyksen suoraan, ja joutuu kommenttinsa vuoksi puhutteluun tunnin jälkeen.

Näissä esimerkeissä oppilaat tietävät mitä ”kuuluisi” vastata, mutta pyrkivät tietoisesti haastamaan opettajan roolia tiedon auktoriteettina antamalla ”väärä” vastauksia. Useasti oppilaiden yritys haastaa opettajan auktoriteetti johtaa konfliktitilanteeseen. Useimmiten kysymys-vastaus -performanssi seuraa totuttua kaavaa, jolloin osapuolet ikään kuin näyttävät omat roolinsa. Näytelmä on käsikirjoitettu etukäteen. Jos kuitenkin käsikirjoituksesta poiketaan, syntyy jännite, joka voidaan nähdä konfliktitilanteena. Tällainen kaavan rikkominen voidaan tulkita Butlerin (2006) mukaan toimijuutena; kysymys-vastaus - performanssin tarkoituksenmukaisena rikkomisena tai varioimisena. Kaavaa rikkoessaan oppilas ei halua tulla opettajan määrittelemäksi, vaan haluaa itse määritellä itsensä osoittaakseen toimijuuttaan.

Joissakin tilanteissa opettajan tietoauktoriteetin haastaminen tapahtui vähemmän konfliktinhakuisesti, neuvottelemalla tai kyseenalaistamalla. Neuvottelutilanteissa oppilas useimmiten hyväksyi opettajan määräämän tahdin, mutta pyrki kuitenkin erilaisin tavoin saada oman tahtonsa läpi.

Heikki: “välitunti”

Ope pyytää sitten jotakuta lukemaan yhteisöverosta. Huomaan olevani ainakin yhtä väsynyt kuin oppilaat, enkä jaksa keskittyä.

Heikki: “meil on mennä välitunnista ainakin viis minsaa”

Ope: “menköön”

Heikki: “bullshit”

(Kenttämuistiinpanot 22.4.2015)

Heikki pitää itsestäänselvyytenä sitä, että välitunnille tulee päästä silloin kun sen on aikataulun mukaan määrä alkaa. Heikki haastaa opettajaa huomauttamalla, että välitunnin olisi jo pitänyt alkaa ja osoittaa tyytymättömyytensä tämän vastaukseen suoraan, jopa aggressiivisesti. Heikki ei kuitenkaan poistu luokasta osoittaakseen välitunnin alkaneen, vaan hyväksyy tilanteen, jossa opettaja määrää tahdin.

Nabhi kysyy "eiks meillä ala ruokkis?", ope vastaa "minä kerron, kun lopetetaan". Matias sanoo "älä Liisa rääkkää meitä enää vaan päästä meidät syömään". Tunnin lopuksi opettaja puhuttelee oppilaita jonkin aikaa käyttäytymisestä, mutta en kiinnitä sanoihin juurikaan huomiota.

(Kenttämuistiinpanot 25.3.2015)

Ylläolevassa esimerkissä Nabhi yrittää, sääntöihin viitaten, pyytää lupaa päästä ruokatunnille. Nabhi on tytöistä ainoa, jonka havaitsen kyseenalaistavan opettajan toimintatapoja. Nabhi kuitenkin tekee sen annettujen sääntöjen puitteissa, eli esimerkiksi silloin, kun ruokatunnin olisi jo pitänyt aikataulun mukaan alkaa. Matias puolestaan yrittää provokatiivisesti saada opettajan lopettamaan tunti. Matiaksen tapa ilmaista kantansa on Nabhiin verrattuna suorempi ja aggressiivisempi, ja hän käyttää käskymuotoa ("älä rääkkää", "päästä syömään"), kun taas Nabhi esittää ajatuksensa kysymyksen muodossa ("eiks meillä ala ruokkis?") jättäen opettajalle mahdollisuuden vastata kysymykseen.

Vaikka läheskään kaikki luokan pojat eivät kyseenalaistaneet opettajan toimintatapoja, ne pojat jotka niin tekivät toimivat usein melko suoraan ja aggressiivisesti. Tytöistä Nabhi oli ainoa, joka kenttäjaksoni aikana avoimesti kyseenalaisti opettajan toimintaa, mutta hän teki sen useimmiten vaatien opettajaa noudattamaan yhteisesti sovittuja sääntöjä, eli hän ikään kuin vaati opettajalta tilivelvollisuutta toiminnastaan.

7.2 Performatiivisuus ja oletettujen identiteettien haastaminen

Performatiivisuuden näkökulmasta valtasuhteiden haastaminen voi ilmetä myös opiskelijoiden pyrkimyksenä itsen määrittelyyn. Yleensä tällaisiin tilanteisiin liittyy jonkinlainen konflikti, jossa oppilas mahdollisesti joutuu kamppailemaan vaihtoehtoisten toimintamallien välillä, ja tekemään joskus vaikeitakin päätöksiä omasta toiminnastaan normien rikkomisen ja autenttisuuden välillä. Yuval-Davis kuvailee identiteettien rakentumista dialogisessa prosessissa, ja ehdottaa, että identiteettejä rakennetaan, legitimoidaan ja haastetaan dialogissa (Yuval-Davis 2011, 16).

Kiipeän kolmanteen kerrokseen, jossa kahvila onkin jo melkein täydessä kuosissa. Oppilaita pyörii siellä täällä muutamia, ehkä osa on välkällä tai ruokalassa. Kahvila on käytännössä kolmesta pitkästä pöydästä tehty U:n muotoinen

myyntipöytä ja esille on laitettu mehua mukeihin, mokkapaloja, suklaakeksejä, karkkipusseja, popcornia, muffinsseja, korvapuusteja sekä itsetehtyjä tikkareita, joita Fanni yrittää laittaa näyttävästi tarjolle. Hän on selvästi ylpeä tekeleistään, ilmeisesti viimeksi ne olivat käyneet hyvin kaupaksi.

Menen sisään luokkaan, jossa Liisa istuskelee sohvalla. Pojat ovat ryhmässä tietokoneen ääressä, Liisa huomauttaa jotain siitä, että roskikset puuttuvat edelleen ja ymmärrän hänen puheestaan, että ne ovat poikien vastuulla. Jätän tavarat pianotuolille, kun en parempaakaan paikkaa keksi.

Pyörin vähän aikaa päämäärättömästi ympäriinsä, juttelen vähän Liisan kanssa, oppilaat tuntuvat olevan jossain. Pian heitä alkaa kuitenkin ilmestyä ja kahvilan valmistelu jatkuu. Huomaan, että tytöt hallitsevat toimintaa. Henna, Elina, Sonja, Kata, Mona, Seynab, Nabhi ja Gizem ovat mukana toimimassa, Pinja tuntuu olevan jossain, ja Alisa ja Esra puuttuvat myös ja ovat ylipäänsä vähemmän mukana kahvilan sisäpuolella.

Matias on pojista ainoa, joka on kahvilassa myymässä. Hän on tuonut popcornia ja on selvästi innoissaan, kun ne käyvät kaupaksi. Välillä hänkin kuitenkin menee muiden poikien seurassa luokkaan, jossa he istuivat syömässä leivonnaisia.

(Kenttämuistiinpanot 18.3.2015)

Keskiviikkoisin 6A-luokka pyöritti kahvilaa ruokatunnilla luokkaretkirahaston kerryttämiseksi. Kahvilan järjestelyistä vastaavat pääasiassa luokan tytöt, pojista Matias on ainoa, joka osallistuu kahvilan toimintaan. Matiaksen asema ei ole helppo, koska hän yrittää tasapainotella kahvilassa myymisen sekä muiden poikien kanssa oleskelun välillä. Toisaalta Matiaksen on tärkeä olla mukana muiden poikien kanssa, jotta hän ei jää ryhmän ulkopuolelle. Toisaalta hän on selkeästi innostunut kahvilan toiminnasta, toisin kuin muut pojat.

Keskiviikkokahvilassa oppilaat alkavat hinnoitella tuotteita ja hinnoista syntyy useita neuvottelutilanteita. Panen merkille yhden tilanteen, jossa tytöt ovat kahvilan sisäpuolella ja pojat ulkopuolella väitellen karkkipussien hinnasta. Joku pojista ehdottaa karkkipussin hinnaksi euroa, joku tytöistä taas vastaa, että euro on ihan liian kallis ja ehdottaa viittäkymmentä senttiä. Väittely jatkuu vähän aikaa, tytöt ovat kahvilan sisäpuolella ja pojat ulkopuolella. Karkkipussin hinnaksi päätetään lopulta 50 senttiä tyttöjen ehdotuksen mukaisesti.

(Kenttämuistiinpanot 18.3.2015)

Ylläolevassa tilanteessa karkkipussin hinnasta syntyi konflikti, jonka tulkitsin valtataisteluksi tyttöjen ja poikien välillä. Oikeasti tilanteessa ei ollut ehkä niinkään kysymys karkkipussin hinnasta, vaan siitä, kenellä oli valta päättää kahvilan asioista. Kahvilan ulkopuolella olevat pojat puolustavat euron hintaehdotusta, kun taas sisäpuolella tytöt ovat viidenkymmenen sentin kannalla. Lopulta hinnaksi päätettiin viisikymmentä senttiä, joka oli tyttöjen tekemä ehdotus. Samankaltaisia tilanteita sattui kahvilapäivän aikana useita, esimerkiksi muutamaan otteeseen jotkut pojista tulivat kahvilan sisäpuolelle ja yrittivät ostaa tuotteita etuajassa tai ottaa mehua maksamatta. Näillä teoilla oli tarkoitus haastaa tyttöjen pitämää valta-asemaa kahvilassa.

Kiinnostavaa keskiviikkokahvilassa oli, että luokan dynamiikka muuttui huomattavasti luokan ulkopuolella. Luokassa normaalisti hiljaiset tytöt ottivat kahvilassa konkreettisesti paljon tilaa ja vastuuta, ja pojat suljettiin toiminnan ulkopuolelle. Konfliktitilanteessa tytöt seisoivat pöytäryhmän sisäpuolella sulkien pojat myös fyysisesti ulos heidän reviiriltään. Vaikuttaa siis siltä, että oppilaiden väliset valtasuhteet koululuokassa ovat ainakin osittain tilanteisia, ja niitä on mahdollista muunnella ja varioida luokkahuoneen kontekstin vaihtuessa. Toisaalta ylläolevassa esimerkissä kahvilasta vastanneet tytöt olivat tunneilla aktiivisimpia ja ahkerimpia ja ehkä juuri tästä syystä saivat myös vastuuta opettajalta kahvilan pitämiseen.

Keskiviikkokahvila on täydessä vauhdissa. Nabhi on myymässä mehua. Hän on muista tytöistä vähän erillään, eikä tunnu olevan osa mitään ryhmää. Hän kontrolloi mehumukeja ja toruu jatkuvasti Henna, jonka Nabhi pelkää huitaisevan mehumukeja kumoon. Nabhi vaikuttaa siltä, että haluaa yksin olla vastuussa mehumukeista eikä päästä muita fyysisesti kovin lähelle.

Jossain vaiheessa Nabhi käskyttää Joona täyttämään mehukannun. Joona lähtee vastentahtoisesti. Huomioni karkaa muualle, mutta pian huomaan, että Nabhi on itse mennyt täyttämään kannun. En tiedä, mitä välissä oli tapahtunut. Nabhi kävelee luokan halki, jossa pojat istuvat, huudahtaen "te täällä vain syötte ja laiskottelette, ettekä tee mitään".

Myöhemmin joku pojista on täyttänyt kannuun mehua, mutta tiiviste loppui kesken, joten mehusta tuli lähinnä vaaleanpunertavaa vettä. Nabhi haastaa Tommin aikaansaannosta, Tommi vastaa "mut mehu loppui kesken", johon Nabhi ärtyneenä vastaa, että "eikö voinut täyttää vain vähän".

Rinnakkaisluokan pojat käyvät ostoksilla ja heille tulee jostain riitaa Nabhin kanssa ja Nabhi sanoo, miten heillä ei ole tähän kahvilaan mitään asiaa. Pojat tekevät ostoksensa, lähtevät ja mutisevat matkalla jotain "käsittämättömiä ihmisiä" ja "hullu".

(Kenttämuistiinpanot 18.3.2015)

Huomioni kiinnittyi päivän aikana väistämättä useasti Nabhin toimintaan, koska hänen toimintansa luokassa oli näkyvää ja useasti myös vähän aggressiivista. Hän viittasi ainakin Yrityskylä-tunneilla useasti ja tuntui olevan myös yksi kahvilan johtohahmoista. Hän pyrki ottamaan itselleen tilaa fyysisesti sekä korottamalla ääntään. Useissa vuorovaikutustilanteissa hän saattoi osoittaa toista oppilasta sormella ja korottaa ääntään.

Nabhin toiminta ei sovi rauhallisen ja hyvin käyttäytyvän tytön toimintamalliin, vaan hän on huomattavasti muita tyttöjä aggressiivisempi. Huomasin itsekkin välillä jopa ärsyntyväni huomatessani hänen käyttäytyvän muita tyttöjä aggressiivisemmin. Jälkikäteen mietin, että olisinko ärsyynytynyt samalla tavalla jonkun pojan käytöksestä, ja olivatko kyseessä nimenomaan omat sukupuoleen liittyvät alitajuiset oletukseni. Arvelisin, että jos joku luokan pojista käyttäytyisi Nabhin tavoin, luokkatoverit eivät pitäisi sitä erityisen aggressiivisena tai häiritsevänä. Nabhi sai kuitenkin useasti käytöksestään kommentteja luokan muilta tytöiltä. Normeja rikkova tyttö mielletäänkin helposti normeja rikkovaa poikaa ongelmallisemmaksi, koska hän rikkoo normien lisäksi myös soveliaana pidettyä tapaa olla tyttö (Tarmo 1992; ks. myös Käyhkö 2011).

Ope tulee sisään ja kirjoittaa taululle ”Pullaa ja kahvia Oy, etsitään tarjoilijaa”. Henna tulee ensimmäisenä sisään eläinnaamari päällä ja kertoo, että on Roosa Augustus ja että kävi koulua Jyväskylässä, kunnes muutti Ouluun. Luokka ei ole häneen tyytyväinen, vaan passittaa hänet pois vaatien seuraavaa ehdokasta paikalle. Seuraavaksi sisään astuu Rahim mustissa aurinkolaseissa ja hattu päässään ja kertoo olevansa ”Random Boss”. Joona kyselee kirjasta kysymyksiä, joihin Rahim vastailee lyhyesti. Rahimin jälkeen Nabhi tulee ja kertoo olevansa Minna Vuoristo. Nabhi esiintyy asiallisesti ja kertoo, että tulee hyvin toimeen ihmisten kanssa, mutta pojat teilaavat tämän heti. Viimeisenä Matias kurkistaa ovesta keltainen lippis päässä, mutta perääntyy kuitenkin. Ope yrittää saada Matiaksen tulemaan luokan eteen, mutta Matias livistää paikalleen mutisten, että ”mä halusin vaan, että tunti kuluu”.

(Kenttämuistiinpanot 8.4.2015)

Ylläolevassa tilanteessa oli meneillään Yrityskylä-oppitunti, jonka aikana harjoiteltiin työhaastattelussa olemista. Oppilaat olivat ensin pareittain harjoitelleet työhaastattelujen

pitämistä ja sen jälkeen opettaja oli valinnut heistä neljä vapaaehtoista, jotka tulivat haastateltaviksi muun luokan eteen pukeuduttuaan käytävässä roolivaatteisiin. Ensimmäisenä haastateltu Henna esiintyi asiallisesti, ja otti tilanteen tosissaan, mutta oli kuitenkin pukeutunut naamariin. Hän ei kuitenkaan uskaltanut heittäytyä ”hassuun” rooliin, vaan vastaili kysymyksiin odotetulla tavalla. Rahim puolestaan otti tilaa haltuun kävellen sisään suurielkeisesti mustat aurinkolasit päässään. Hän kutsui itseään nimellä ”Random Boss” ja vastailee kysymyksiin maskuliiniseen rooliinsa sopivaan tyyliin. Nabhi suhtautui tilanteeseen muita vakavammin, ja yritti parhaansa mukaan esittää varteenotettavaa kahvilatyöntekijää. Matias ei lopulta suostunut ollenkaan tulemaan luokan eteen haastateltavaksi, vaan jättää tehtävän sikseen.

Oppilaat ottavat ja performoivat sellaisia rooleja, jotka ovat heille sukupuoleen kohdistuvien odotusten puitteissa sallittuja. Sukupuoli määrittää paljon sitä, millaisia rooleja oppilaat voivat tällaisessa tilanteessa ottaa. Tyttöjen odotetaan käyttäytyvän asiallisesti, kun taas pojilla on enemmän tilaa rikkoa rajoja. Toisaalta poikien ehkä oletetaankin esiintyvän asiattomasti, koska tehtävän vakavasti ottaminen ei näyttäytyisi luokkatovereiden seurassa sopivalta. Sukupuoliroolit määrittävät siis kaikkien oppilaiden käyttäytymistä tässä tilanteessa.

Kuten luvussa 3 keskustelin, subjektivaatiossa subjekti toisaalta alistuu vallalle, mutta myös tulee subjektiksi (Butler 1997). Ylläolevassa esimerkissä oppilaat performoivat haastateltavien rooleja alistuen toisaalta vallankäytölle, mutta samanaikaisesti pyrkivät määrittelemään itse, mitä haastateltavana oleminen tarkoittaa. Performatiivinen toimijuus voi siis näyttäytyä myös annetuista positioista kieltäytymisenä. Oppilaat määrittävät omia roolejaan eri tavoin. Nabhi toimii tässä esimerkissä eniten opettajan odotusten mukaisesti. Henna käyttäytyy myös opettajan odotusten mukaisesti, mutta hassuttelee kuitenkin naamari päässään. Rahim pyrkii osoittamaan olevansa ”too cool” alistuakseen haastateltavaksi muiden edessä, tai ehkä pelkää joutuvansa naurunalaiseksi, jos ottaisi tehtävänannon tosissaan. Matias ei ole kiinnostunut koko tehtävästä ja kyseenalaistaa koko tehtävänannon. Matias ei siis sinänsä alistu opettajan vallalle lainkaan, hänellä on oma päämääränsä: saada tunti kulumaan mahdollisimman nopeasti turhautumisen välttämiseksi.

7.3 Autonominen oppilas?

Ryhmähaastatteluissa itsen määrittely ja autonomia nousivat myös tärkeiksi teemoiksi. Esimerkiksi kevätjuhlapukeutumisesta voi syntyä konflikti opettajan ja oppilaiden välillä. Toisessa ryhmähaastattelussa keskustelimme oppilaiden päätösvallassa koulussa. Kyselin oppilailta heidän näkemyksiään siitä, saavatko oppilaat päättää tarpeeksi heitä koskevista asioista koulussa. Keskustelun aiheeksi nousi 6A-luokan kevätjuhla, josta oli tullut riitaa oppilaiden ja opettajan välille.

A: Hmm, jep. Tota, saaks teidän mielestä oppilaat päättää tarpeeksi koulussa asioista?

NABHI: No kyllä saa omista asioista tarpeeksi päättää

A: Joo.

NABHI: Sen verran kun on tarvis mun mielestä, mut kyl joskus saisi vähän enemmänkin, joskus taas on aika ärsyttävää kun ei saa päättää

KATA: Nii, n ja sit joskus ehkä sillee opettajat ei kuuntele tarpeeks oppilaita

A: Hmm. Mis asiois vaikka?

KATA: Niinku mielipiteitä

A: Hmm.

NABHI: No esim. ne vaan heittelee niit omii mielipiteitänsä, et mitenkä oppilas haluais, et ne ei koskaan kysy silt oppilaalta

A: Hmm.

NABHI: Esim. heitellään vaan, että niinku oppilas haluais tätä, vaik se haluais taas niinku toistepäin

A: Okei, et sanotaan, et joku oppilas haluis jotain, vaikka ite haluis jotain toista

NABHI: Nii esim. ku meille tulee aina kevät- tai joulujuhlaan niit vaatteita ja me ei saada omii vaatteita käyttää koskaan, niin se on vähän tylsää, ku meidän pitää käyttää niit koulun vaatteita

KATA: Niin tai sit niinku meitä ei ikinä kuunneltu oikee sillee et mitä se suunnilleen vois olla se vaatetus tai tälleen

NABHI: Niin et niinku jos

A: Keväjuhlassa?

KATA: Nii tai joulujuhlassa

NABHI: Nii et me saatais vähän päättää et minkänäkösi vaatteita me haluttais

A: Okei. No mitä teidän pitää sit pitää siellä päällä?

NABHI: No viimeks, ku meil oli yks esitys tuol joulujuhlassa, niin meil oli mustat vai punaiset leggingsit ja punanen paita ja yhdet sellaset mustat pipot ja yks kaulahuivi.

NABHI: Ne oli kyl ihan ookoot, et ne oli kyl ihan siistit, mut taas kerran olikse nelosella vai kolmosel niin meil piti kukkia olla ja niin se oli mun mielest aika tylsää

(Ryhmähaastattelu 1)

Yllä oleva keskustelu heräsi haastattelun loppuvaiheessa. Kysyin haastateltavilta mitä mieltä he ovat nykykoulusta ja siitä, saavatko oppilaat päättää asioista tarpeeksi. Tämä herätti vilkasta ajatuksen vaihtoa, ja erityisesti kevätjuhlaan liittyvät päätökset tuntuivat olevan oppilaille tärkeitä. Nabhi ja Kata olivat tyytymättömiä siihen, että opettaja ei ole antanut luokan itse päättää juhlissa pidettävistä asuista. He mainitsivat myös, että juhlassa laulettavista kuudesta laulusta vain yksi oli heidän päättämänsä (”nyt meil on varmaan viis-kuus biisiä, ja me saatiin siit ite yks vaan päättää, vaik se on meidän oma juhla”). Heidän mielestään oppilaille pitäisi olla kevätjuhlan suhteen enemmän päätösvaltaa, varsinkin kun kyseessä on heidän koulunpäättäjäjuhla. Esimerkeistä käy ilmi, miten valta on ruumiillistunut, oppilaiden on täytynyt pukeutua tietyllä tavalla, vastoin omaa tahtoaan ja laulaa lauluja, jotka heille on valittu. Jälkeenpäin ajatellen olisin voinut kysyä enemmänkin siitä, miten oppilaat yrittivät päätökseen vaikuttaa, jolloin olisin päässyt enemmän jyvälle siitä, yrittivätkö oppilaat jollakin tavoin vastustaa päätöstä. Ilmeistä kuitenkin on, että oppilaat olivat tyytymättömiä lopputulokseen.

Mielenkiintoista tässä keskustelussa on myös se, että Nabhi ja Kata toivat itse kevätjuhlan haastattelun puheenaiheeksi. Olin päässyt kuvatehtävien avulla kiinni siihen mihin halusinkin, eli oppilaiden omiin näkemyksiin vallasta. Toisaalta haastateltavat itse kuitenkin määrittivät käsiteltävän aihepiirin ja tavan, jolla halusivat puhua vallasta. Kiintoisaa on myös se, että Nabhi ja Kata uskaltautuivat kertomaan minulle näkemyksiään

liittyen kevätjuhlaan. Luultavasti he puhuisivat opettajalle erilaiseen tyyliin. Minut kuitenkin nähtiin ehkä jossain määrin neutraalina hahmona, johon voi kenttätyön loppuvaiheessa jo luottaa.

Oppilaiden autonomisuutta ja osallisuutta on korostettu uusissa opetussuunnitelman perusteissa. Arjen tilanteissa, joissa opettajalle tärkeämpää saattaa olla vaikkapa, että kevätjuhlaan liittyvät asiat saadaan päätettyä mahdollisimman nopeasti, jotta päästään etenemään lukujärjestyksen mukaisesti, oppilaiden kuuleminen saattaa jäädä toissijaiseksi. Juuri tällaisissa arkipäivän tilanteissa kouludemokratiaa ja dialogia voisi kuitenkin harjoitella. Tällaiset arkipäivän ristiriidat ilmentävät, kuinka koulu on jatkuvasti erilaisten ristipaineiden alla. Pyrkimys tuottaa oma-aloitteisia, itsenäisiä ja autonomisia kansalaisia on ristiriidassa oppilaiden autonomisuuden kontrolloinnin kanssa (Gordon 2006). Koulutusjärjestelmän odotetaan samanaikaisesti pystyvän tukemaan sosiaalista muutosta ja oppilaiden emansipaatiota, mutta myös ylläpitävän nykyistä yhteiskuntajärjestystä (Gordon 2006, 1).

Koulun tehtävä on eittämättä paradoksaalinen. Tämä paradoksaalisuus heijastuu myös siihen, millaisiksi oppilaiden subjektiviteetit koulussa rakentuvat. Popkewitz näkee koulun olevan tiedontuotannon käytäntö (eng. ”knowledge practice”), joka tuottaa kansallisia kuvittelun horisontteja (eng. ”national imaginaries”) (Popkewitz 2009, 268, oma käännös). Nämä horisontit määrittävät ikään kuin sen, mitä on kuviteltavissa, eli kuvittelun mahdollisuudet. Tiedontuotannon käytännöt rakentuvat osaltaan koulutuspolitiikan ja tutkimuksen tuloksena. Subjektiviteetin rakentaminen ja muokkaaminen puolestaan tapahtuvat näiden kuvittelun horisonttien puitteissa (Popkewitz 2009, 266).

Tässä analyysiluvussa olen tarkastellut oppilaiden tapoja haastaa luokassa olevia valtasuhteita. Valtasuhteita haastetaan varioimalla performatiivisia toistoja, toimimalla odotusten vastaisesti. Performatiivisten toistojen variointi voi ilmetä esimerkiksi annetuista positioista kieltäytymisenä. Valta-asetelmien haastaminen on usein ruumiillista, ja oppilaat hyödyntävät erilaisia välineitä, joita luokassa on saatavilla. Sukupuoli vaikuttaa vahvasti siihen, millaisia tapoja haastaa valtasuhteita oppilailla on käytettävissään.

8 POHDINTA

Tässä tutkimuksessa olen analysoinut koululuokassa ilmenevien valtasuhteiden tuottamista, ylläpitämistä ja haastamista. Esitän, että valtasuhteet rakentuvat koululuokassa performatiivisesti erilaisista jokapäiväisistä toistuvista teoista. Nämä teot tuottavat muun muassa asetelmaa, jossa opettaja nähdään tiedon auktoriteettina. Performatiiviset vallan teot tuottavat myös sukupuolittuneita valtarakenteita, jotka näkyvät luokahuoneessa muun muassa järjestyksinä tai oletettuina identiteettikategorioina. Valtasuhteita haastetaan näitä tekoja muuntelemalla ja tekemällä toisin.

Valtasuhteet rakentuvat ja uudelleenrakentuvat jatkuvasti dialogisissa prosesseissa, joissa valtasuhteita luodaan ja haastetaan. Performatiivisuuden käsitteen kautta valtaa on mahdollista analysoida tekoina, jolloin valtasuhteet eivät näyttäydy pysyvinä rakenteina, vaan muuttuvina ja dynaamisina. Valtasuhteita luodaan ja haastetaan koululuokassa uudelleen ja uudelleen joka päivä. Toisaalta valtasuhteiden rakentumisen käsitteellistäminen tällä tavoin on itsessäänkin (väki)vallan teko, joka pyrkii esittämään valtasuhteet jollakin tietyllä tavalla ja näin ollen luomaan yhdenlaisen kuvan koululuokan todellisuudesta. Tutkija ei itsekään ole valtasuhteista vapaa, vaan toimii niiden asettamissa rajoissa. Toisaalta valtasuhteet myös mahdollistavat tutkimuksen tekoa.

8.1 Performatiivisesti tuotetut valtasuhteet koululuokassa

Valtasuhteiden tuottaminen koululuokassa tapahtuu performatiivisesti erilaisten toistuvien tapojen ja rutiinien kautta. Esimerkiksi oppilaiden siirtely luokassa paikasta toiseen on tällainen tapa, joka toistuessaan tuottaa valta-asetelmaa opettajan ja oppilaiden välille. Usein nämä tavat ovat niin arkipäiväisiä, että niitä tuskin huomaa. Olen pyrkinyt tässä tutkimuksessa kuvailemaan ja analysoimaan valtasuhteita tuottavia tekoja ja tapoja. Usein, erityisesti jälkistrukturalistisesti orientoituneessa tutkimuksessa, valtaa analysoidaan diskurssien näkökulmasta. Olen tutkinut diskursiivisesti rakentuneen vallan toimintaa luokan arkisten käytäntöjen tasolla. Olen keskittynyt

analysoimaan valtaa nimenomaan luokkahuoneessa ilmenevinä tekoina. Se ympäristö, jossa nämä teot mahdollistuvat, on toki diskurssien läpäisemä.

Näyttää siltä, että osa oppilaista määrittää valtasuhteita koululuokassa enemmän kuin toiset oppilaat. Omassa tutkimuksessani jotkut oppilaat ovat keskeisiä, koska he ottavat paljon tilaa luokassa tavalla tai toisella. Osa 6A-luokan oppilaista puolestaan ei ole esillä tutkimuksessani juuri ollenkaan, mikä kertoo ehkä siitä, että he määrittävät luokan valtasuhteita muita vähemmän tai tavoilla, jotka eivät ole niin selvästi näkyvillä. Tässä tutkimuksessa olen kuitenkin keskittynyt tarkastelemaan juuri näkyvää vallan haastamista, mistä syystä hiljaisempien ja rauhallisempien oppilaiden rooli on ollut tutkimuksessani vähäisempi.

Sukupuoli on läpileikkaava kategoria, joka määrittää valtaa koululuokassa rajoittaen ja mahdollistaen oppilaiden toimintaa. Kuten totesin luvussa 6, luokkaa järjestetään sukupuolen avulla esimerkiksi jakamalla luokan pöydät tyttöjen pöytiin ja poikien pöytiin. Sukupuoleen liittyvät tutkimustulokseni vahvistavat aiempia tutkimustuloksia koulun epävirallisesta sukupuolittuneisuudesta (ks. esim. Gordon 2006; Gordon ja Lahelma 2003). Sukupuolinäkökulman pois jättäminen olisi ollut omassa tutkimuksessani lähes mahdotonta, sillä sukupuoli oli tutkimusluokassani niin vahvasti läsnä. Kiintoisa löydös on toki sekin, että sukupuoleen liittyvät eronteot ovat edelleen koululuokassa, ainakin oman tutkimusaineistoni perusteella, erittäin yleisiä, vaikka ”virallisesti” koulu pyrkii olemaan sukupuolineutraali. Esimerkiksi vuonna 2015 julkaistu *Tasa-arvotyö on taitolaji* -opas ohjaa opettajia sukupuolitietoiseen opetukseen, esimerkiksi tunnistamaan omia sukupuoleen liittyviä odotuksia, ja purkamaan sukupuolittavia käytänteitä työyhteisössään (Opetushallitus 2015, 18).

Koulussa binäärinen sukupuolijako on arkipäivää. Tutkimustulosteni valossa vaikuttaa siltä, että tyttöjen ja poikien oletetaan samastuvan näihin sukupuolikategorioihin. Ei-heteroseksuaalisille oppilaille koulu on erityisen vaikea ympäristö käsitellä omaa sukupuolta ja seksuaalisuutta (ks. esim. Lehtonen 2003). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2014 kuitenkin tuodaan esiin sukupuolen moninaisuus, joka pitää sisällään kaikki ”sukupuolet, sukupuoli-identiteetit ja sukupuolen ilmentämisen muodot” (Opetushallitus 2014, 13). Virallisesti koulu siis siirtyy kohti heteronormatiivisuuden kyseenalaistamista.

Ne tavat, joilla sukupuolta koulussa käsitellään, ovat yhteydessä muun muassa siihen, millaisille aloille oppilaat suuntaavat jatkossa ja mitkä alat he näkevät mahdollisina. Tärkeää on myös pohtia sitä, miten paljon juuri sukupuoli määrittää kutakin tilannetta koulussa, ja kuinka paljon esimerkiksi luokkataustalla, etnisyydellä tai persoonallisuudella on merkitystä sukupuolen sijasta ja sen lisäksi. Tutkija ei kuitenkaan koskaan voi tarkkailla kentällä kaikkea, ja ottaa huomioon kaikkia mahdollisia tekijöitä, vaan hän joutuu aina rajaamaan ja valikoimaan tutkimuskohdettaan ja sitä teoreettista viitekehystä, jonka puitteissa hän maailmaa tarkastelee. Tutkimusaineistoni perusteella esitän, että sukupuolta korostetaan koulussa muita identiteettikategorioita enemmän, ja sukupuolen mukaista oppilaiden järjestämistä pidetään ”luonnollisena” toisin kuin vaikkapa ihonvärin tai luokkataustan mukaan jakamista. Tutkijan tehtävä on nimenomaan tarkastella tällaisia ”luonnollisina” pidettyjä kategorisointeja ja tuoda niitä näkyviin (Suoranta & Ryyänen 2014, 33–34). Voidaankin kysyä, onko oppilaiden jakaminen ryhmiin sukupuolen perusteella todella ”luonnollista”.

8.2 Ongelmallinen toimijuus

Olen pyrkinyt tässä tutkimuksessa osoittamaan, miten vallan haastaminen on mahdollista varioimalla performatiivisia toistoja. Kuten luvussa 7 esitin, tällaisia vallan haastamisen keinoja, joita oppilaat luokassa käyttävät, ovat muun muassa väärän vastauksen antaminen tarkoituksella opettajan esittämään kysymykseen tai jonkun esineen käyttäminen tilan haltuun ottamiseen. Oppilaiden keinot haastaa valta-asetelmia ovat vahvasti sidoksissa sukupuoleen. Aineistoni perusteella vaikuttaa siltä, että pojat haastavat usein opettajan valtaa tyttöjä näkyvämmiin.

Vallan haastaminen voidaan nähdä oppilaan toimijuutena. Luvussa 3 käsittelin Butlerin subjektivaatiota, jossa valta toimii kaksisuuntaisesti, toisaalta määrittäen subjektia, jolloin voidaan puhua vallasta *ennen subjektia*, sekä valtauttamalla subjektin toimijuuteen, jolloin voidaan puhua vallasta *subjektin jälkeen* (Butler 1997, 14). Toimijuutta voidaan määritellä monin tavoin, mutta tässä tutkimuksessa olen analysoinut sitä, miten toimijuus ilmenee luokahuoneessa vaikuttavissa valtasuhteissa vallan haastamisena.

Toimijuus on käsitteellinen ongelma nuoruutta tutkivassa sosiologiassa (Coffey & Farrugia 2014, 462). Tämä liittyy toisaalta ontologiseen kysymykseen siitä, miten toimijuus määritellään ja toisaalta siihen, miten käsitettä käytetään ymmärtämään nuorten elämää (Coffey & Farrugia 2014, 462). Yleensä toimijuutta käytetään kuvailemaan muun muassa ”vapaata tahtoa”, autonomista päätöksentekoa tai intentionaalisia tekoja (White & Wyn 1998). Toimijuus käsitteenä on kieltämättä ongelmallinen, sillä se voi tarkoittaa hyvinkin eri asioita, riippuen tutkijan teoreettisista lähtökohdista. Tärkeää lienee se, että tutkimuksessa tuodaan selkeästi ilmi, mistä näkökulmasta toimijuutta tarkastellaan.

Omassa tutkimuksessani en ole pyrkinyt määrittelemään toimijuutta tyhjentävästi, vaan olen esittänyt yhden tulkinnan siitä, miten toimijuus voidaan ymmärtää luokkahuoneessa. En ole myöskään analysoinut, missä tilanteissa toimijuus on ollut tietoista ja missä tiedostamatonta. Joissain analysoimissani tilanteissa, joissa oppilas esimerkiksi selvästi nokkeluutta osoittaen vastaa opettajan kysymykseen aiheen vierestä, voidaan ehkä arvailla, että teko oli tarkoituksenmukainen. Mutta voidaanko tietää, että oliko teon tarkoituksena nimenomaan opettajan vallan haastaminen, vai jotain ihan muuta? Tietoisien ja tiedostamattoman toiminnan tai toimijuuden ero on vähintäänkin häilyvä, ja tähän kantaa ottaminen vaatisi myös määrittelyä siitä, mitä tietoisuus on.

Yleensä valta-asetelmien haastaminen luokkahuoneessa tulkitaan huonoksi käytökseksi, josta yleensä seuraa jonkinlainen rangaistus. Tällöin oppilaat omaksuvat ajatuksen, että kuuliaisuus ja ohjeiden noudattaminen ovat hyveitä, opettajan haastaminen rangaistavaa. On selvää, että koulu vaatii toimiakseen jonkinlaisia sääntöjä, jotta kaikki tulevat toistensa kanssa toimeen ja jotta kouluopetus voi ylipäänsä toteutua. Yleisesti ajatellaan, että lapset tarvitsevat rajoja oppiakseen toimimaan yhdessä toisten kanssa ja oppiakseen säätelemään tunteitaan ja ymmärtämään oman toimintansa vaikutusta muihin. On sanomattakin selvää, että se vallan haastaminen, jota olen gradussani tutkinut, ei tarkoita esimerkiksi oppilaiden väkivaltaista käyttäytymistä tai psyykkisesti oireilevan oppilaan käytöstä koulussa. Miten siis löytää tasapaino ”turvallisten rajojen asettamisen” ja oppilaiden aidon kuulemisen välillä?

Sosiologi ja poliitikko Anna Kontula ehdotti Aamulehden kolumnissaan (AL 16.6.2017), että koulun pitäisi opettaa tottelemattomuutta viitaten ranskalaiseen tiededokumenttiin, jossa uudistettiin Milgramin 1960-luvulla pitämät tottelevaisuuskokeet. Kokeen keskeyttäneitä yhdisti opittu tottelemattomuuden malli. Kontula ehdottaa, että siinä missä

kuuliaisuuskin, myös tottelemattomuus ja auktoriteettien kyseenalaistaminen voivat olla opittuja. Kontulan mukaan juuri tottelemattomuudessa voi olla yhteiskunnan toivo silloin, kun yhteiskunnan normit vääristyvät ja väkivallasta tulee hyväksyttyä. Esimerkiksi apartheidin kaatuminen Etelä-Afrikassa vaati paljon ”tottelemattomuutta” kansalaisilta. Jos ajatellaan, että toimivan demokratian kannalta kansalaisten tulisi käyttää poliittista toimijuuttaan hyväkseen, tällöin koulun demokratiakasvatuksen mallioppilas ei välttämättä olisikaan kuuliainen ja tottelevainen, normeihin sitoutuva lapsi, vaan rohkeasti itseään määrittelevä ja ehkä perinteisesti ajateltuna ”haastava” oppilas. Kysymys kuuluukin: miten koulu, joka perustuu tiukkoihin hierarkioihin ja sääntöihin, voisi ymmärtää ja tukea tämän kaltaista toimijuutta?

8.3 Koulu ja yhteiskunnallinen toimijuus

Vuoden 2014 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden mukaan ”perusopetus edistää hyvinvointia, demokratiaa ja aktiivista toimijuutta kansalaisyhteiskunnassa” (Opetushallitus 2014, 16). John Deweyn mukaan kasvatukselliset arvot eivät voi olla kasvatustoiminnan ulkopuolella, vaan niiden täytyy löytyä kasvatustoiminnasta itsestään (Dewey teoksessa Rizvi ja Lingard 2009, 73). Jos siis demokratiaa ja aktiivista toimijuutta pidetään arvoina, joita koulutuksen tulee välittää, tällöin opetuksen itsessään tulee toteutua demokraattisten arvojen mukaisesti. Miten demokratiakasvatusta siis tulisi käytännössä toteuttaa?

Valtasuhteet koulussa ovat yhteydessä siihen, millaisina yhteiskunnallisina toimijoina lapset näkevät itsensä. Lapset viettävät suuren osan valveillaoloajastaan juurikin koulussa, ja on todennäköistä, että lasten kokema toimijuus koulukontekstissa vaikuttaa myös lasten toimijuuteen koulun ulkopuolisessa yhteiskunnassa. Kokevatko oppilaat, että oma toiminta on merkityksellistä ja sillä voi vaikuttaa ympäristöön? Vai tuntuuko oma toiminta turhalta ja merkityksettömältä? Rohkaiseeko kouluympäristö oppilaita tekemään aloitteita? Onko kaikilla oppilailla samanlaisia mahdollisuuksia toimijuuteen koululuokassa? Toisaalta myös sillä on merkitystä, millainen kuva yhteiskunnasta koulussa luodaan. Luodaanko koulussa kuva yhteiskunnasta staattisena ja muuttumattomana, vai dynaamisena ja muuttuvana, johon jokainen voi panoksellaan vaikuttaa? Millaisena koulussa näyttäytyy

työelämä? Entä millaisena näyttäytyy poliittinen päätöksenteko? Koulu ja yhteiskunta ovat pitkään olleet erillä toisistaan, ja koulua on myös useasti kritisoitu siitä, että koulussa tapahtuva oppiminen on liian kaukana oppilaiden elämästä (esim. Rajala 2016).

Kiinnostavaa mielestäni onkin juuri näiden kahden perspektiivin yhteen tuominen – mitä tekemistä luokkahuoneessa tapahtuvalla toimijuudella on yhteiskunnallisen toimijuuden kanssa? Miten voidaan varmistaa, että kaikki lapset pääsevät osallistumaan luokassa, ja saavat näin kokemuksia toimijuudesta, joita tarvitaan tulevaisuuden yhteiskunnassa? Vastauksena yhteiskunnallisen toimijuuden edistämisen tarpeeseen, kouluissa on pyritty kehittämään oppilaskuntien toimintaa. Perusopetuslain (1998/628) mukaan koululla tulee olla oppilaskunta, jonka ”tehtävänä on edistää oppilaiden yhteistoimintaa, vaikutusmahdollisuuksia ja osallistumista sekä kehittää oppilaiden ja opetuksen järjestäjän välistä yhteistyötä”. Esimerkiksi Ahonen on kritisoinut oppilaskuntien toimintaa ja ehdottanut, että niillä ei ole todellista vaikutusvaltaa, vaan lähinnä ne ovat ”huvitoimikuntia” (Ahonen 2007, 34–35). Edistääkö oppilaskuntien vahvistaminen kenties lähinnä ajatusta siitä, että yhteiskunnassa on vähälukuinen ryhmä ihmisiä, jotka kantavat vastuun poliittisesta päätöksenteosta? Ymmärretäänkö demokratia kouluissa siis pääasiassa edustuksellisenä demokratiana, jossa vastuu ja valta keskittyvät harvoille, vai nähdäänkö demokratia laajempänä kansan valtana, jossa kaikkien yhteiskunnan tai yhteisön jäsenen valinnat ovat tärkeitä? Tutkimuksessani olen pyrkinyt osoittamaan, että performatiivisesti rakentuneet valtasuhteet koululuokassa vaikuttavat siihen, millaisena oppilaat kokevat toimijuutensa. Nämä valtasuhteet sekä rajoittavat että mahdollistavat oppilaiden toimijuutta. Jos siis ajatellaan, että politiikan kannalta merkityksellisempiä ovat ihmisten arkipäiväiset teot ja valinnat kuin eduskunnassa tapahtuva politikointi, tällöin myös demokratiakasvatuksen kannalta on olennaisempaa ymmärtää ihmisten jokapäiväisen toiminnan yhteiskunnallinen ulottuvuus sen sijaan, että koulussa keskitytään oppimaan lähinnä, miten edustuksellinen demokratia toimii ja harjoittelemaan sitä oppilaskuntatoiminnan kautta.

8.4 Muuttuva valta koulussa

Valta on teema, joka on kiinnostanut koulutuksen tutkijoita niin pitkään kuin koululaitos on ollut olemassa. Valta koulussa ja yhteiskunnassa muuttaa muotoaan yhteiskunnan muuttuessa, ja näin ollen valta ei teemana koskaan vanhene.

Kertoessani graduaiheestani tutuille ja tuntemattomille olen useasti saanut kuulla kommentteja siitä, miten nykyään opettajalla ei enää ole valtaa koulussa. Kuultuani samankaltaisen kommentin useaan otteeseen, pysähdyin pohtimaan ajatuksen merkitystä tutkimukseni kannalta. Onko opettajan valta vähentynyt, vai onko se vain muuttanut muotoaan? Koulujen työrauhasta on myös viime vuosina käyty paljon julkista keskustelua eri näkökulmista, ja monet toivovat parannusta koulujen työrauhaongelmiin (esim. Yle Uutiset 22.3.2017). Luvussa 3 kuvailin Foucault'n ajatuksiin perustuvaa valtakäsitystä, jonka mukaan vallan määrää ei voida mitata, vaan valtaa on joka puolella, se vain ilmenee eri tavoin eri tilanteissa. Omien tutkimustulosteni valossa tulkitsen, että opettajalla on huomattavasti valtaa luokassa, mutta se ilmenee eri tavalla, kuin vaikkapa 1950-luvulla, jolloin opettaja oli näkyvästi auktoriteettiasemassa. Opettajan rooli on vuosikymmenten kuluessa muuttunut, jolloin myös luokassa vaikuttavat valtasuhteet muuttavat muotoaan.

Luultavasti pitää kuitenkin paikkansa, että oppilaat haastavat opettajien valtaa aiempaa enemmän tai aiempaa näkyvämmiin. Ehkäpä tämä liittyy myös siihen, että valta ilmenee nyky-yhteiskunnassa ylipäänsä eri tavoin kuin vaikkapa 1900-luvun alkupuolella, mikä näkyy esimerkiksi suhtautumisessa lasten ruumiilliseen kurittamiseen. Nykypäivänä oppilaat eivät ehkä enää usko opettajan ”luontaiseen” auktoriteettiin, vaan hänen tulee ansaita luottamus oppilailta. Jatkotutkimuksen aiheena voisikin olla esimerkiksi tutkia niitä keinoja, joiden avulla opettaja saavuttaa oppilaiden luottamuksen, ja näin ollen legitimoidun valta-aseman luottamuksen keinoin. Millaisia vallan ”tekoja” tällaisissa luokissa on? Millaisena vallan performatiivisuus näyttäytyy? Performatiivisuuden näkökulmasta olisi kiintoisaa tutkia myös erilaisia oppimisympäristöjä, kuten aikuisopetusta. Miten valtasuhteet ilmenevät, kun oppijat ovat aikuisia?

Eräs tärkeä jatkotutkimuksen aihe voisi olla myös tutkia valtasuhteiden performatiivisuutta intersektionaalisuuden näkökulmasta tarkastellen, miten esimerkiksi yhteiskuntaluokkaan, sukupuoleen ja etnisyyteen liittyvät erot ovat limittyneitä

koulukontekstissa. Miten sukupuoli, etnisyys ja yhteiskuntaluokka ilmentyvät oppilaiden keskinäisissä vuorovaikutustilanteissa? Miten eronteot vaikuttavat siihen, millaisen aseman tietty oppilas luokassa saavuttaa? Valtasuhteiden tutkimisen kannalta myös hiljaisempien ja rauhallisempien oppilaiden roolin ja toiminnan tutkiminen voisi avata uusia näkökulmia valtasuhteiden ymmärtämiseen.

Omassa tutkimuksessani keskityin paljon oppilaiden näkökulmiin valtasuhteista. Mahdollinen jatkotutkimusaihe olisi myös selvittää opettajien käsityksiä vallasta ja siitä, miten opettajat itse ymmärtävät käyttävänsä valtaa. Nähdäänkö kuri välttämättömänä pahana, jota ilman opetus ei toimi? Nähdäänkö se rajojen asettamisena? Eroavatko eri opettajien käsitykset valtaa haastavista oppilaista? Entä kokevatko opettajat itse, että heillä on valtaa vaikuttaa opetukseen? Saavatko he toimijuuden kokemuksia työssään?

9 LÄHTEET

- Aamulehti, kolumni 16.6.2017. *Lapsille kannattaa opettaa tottelemattomuutta*.
<https://www.aamulehti.fi/ihmiset/lapsille-kannattaa-opettaa-tottelemattomuutta-200212619>. Luettu 23.9.2017
- Ahonen, S. (2007). Pitäisikö kouludemokratia keksiä uudelleen? Teoksessa Arola, P. & Sallila, P. (toim.), *Koulussa kansalaiseksi: Opettaja ja aktiivinen koulukulttuuri* (ss. 33-49). Helsinki: Kansanvalistusseura.
- Alanko, A. (2010). Osallisuuden paikat koulussa. Teoksessa Kallio, K.P. & Ritala-Koskinen, A. & Rutanen, N. *Missä lapsuutta tehdään?* (ss. 55-72). Helsinki: Nuoristotutkimusverkosto.
- Aly, R. M. (2015). *Becoming Arab in London: Performativity and the Undoing of Identity*. London: Pluto Press.
- Arendt, H. (1959). Reflections on Little Rock. *Dissent*, 6(1), 45-56.
- Atkinson, P., Coffey, A., Delamont, S., Lofland, J. & Lofland, L. (toim.). (2001). *Handbook of Ethnography*. Los Angeles: Sage.
- Austin, J. L. (1962). *How to Do Things with Words*. Oxford: Oxford University Press.
- Buchbinder, D. (2013). *Studying Men and Masculinities*. New York: Routledge.
- Butler, J. (1990). *Gender Trouble*. London: Routledge.
- Butler, J. (1995). Contingent foundations: feminism and the question of 'postmodernism'. Teoksessa Benhabib, S., Butler, J., Cornell, D. & Fraser, N. *Feminist contentions: A philosophical exchange* (ss. 35-57). New York: Routledge.
- Butler, J. (1997). *The Psychic Life of Power*. Stanford: Stanford University Press.
- Butler, J. (2006). *Hankala sukupuoli: Feminismi ja identiteetin kumous*. Helsinki: Gaudeamus.
- Cantell, H. (2010). *Ratkaiseva vuorovaikutus. Pedagogisia kohtaamisia lasten ja nuorten kanssa*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Cerwonka, A. & Malkki, L. (2007). *Improvising Theory: Process and Temporality in Ethnographic Fieldwork*. Chicago: University of Chicago Press.
- Coffey, J. & Farrugia, D. (2014). Unpacking the black box: the problem of agency in the sociology of youth. *Journal of Youth Studies*, 17(4), 461-474.
- Davies, B. (1989). *Frogs and Snails and Feminist Tales. Preschool Children and Gender*. Sydney: Alley & Unwin.

- Davies, B. (2006). Subjectification: the relevance of Butler's analysis for education. *British Journal of Sociology of Education*, 27(4), 425-438.
- de Certeau, M. (1984). *The Practice of Everyday Life*. Berkeley: California University Press.
- Derrida, J. (1988). *Limited Inc*. Evanston: Northwestern University Press.
- Emerson, R. M., Fretz, R. I. & Shaw, L. L. (2011). *Writing Ethnographic Fieldnotes*. University of Chicago Press.
- Foley, D. (2010). Critical Ethnography. Teoksessa Peterson, P., Baker, E., & McGaw, B. (toim.), *International Encyclopedia of Education* (ss. 337–340). Elsevier.
- Foucault, M. (1978). *The History of Sexuality: Volume 1: An Introduction*. New York: Pantheon Books.
- Foucault, M. (1982). The Subject and Power. *Critical Inquiry*, 8(4), 777-795.
- Fraser, N. (1990). Rethinking the Public Sphere: A Contribution to the Critique of Actually Existing Democracy. *Social Text* (25/26), 56-80.
- Freire, P. (2005). *Sorrettujen pedagogiikka*. Tampere: Vastapaino.
- Gaventa, J. (2003). *Power after Lukes: a review of the literature*. Brighton: Institute of Development Studies.
- Geertz, C. (1973). *The Interpretation of Cultures. Selected Essays*. New York: Basic Books, Inc.
- Golombek, S. (2006). Children as Citizens. *Journal of Community Practice*, 14(1-2), 11-30.
- Gordon, T. (2006). Girls in education: Citizenship, agency and emotions. *Gender and Education*, 18(1), 1-15.
- Gordon, T. & Lahelma, E. (2003). *Koulun arkea tutkimassa: yläasteen erot ja erilaisuudet*. Helsinki: Helsingin kaupungin opetusvirasto.
- Gordon, T. & Lahelma, E. (2007). Taustoja, lähtökohtia ja avauksia kouluetnografiaan. Teoksessa Lappalainen, S., Hynninen, P., Kankkunen, T., Lahelma, E. & Tolonen, T. (toim.), *Etnografia metodologiana. Lähtökohtana koulutuksen tutkimus* (ss. 17-38). Tampere: Vastapaino.
- Gordon, T., Holland, J., Lahelma, E. & Thomson, R. (2008). Young female citizens in education: emotions, resources and agency. *Pedagogy, Culture & Society*, 16(2), 177-191.
- Harris, A. & Gray, E. M. (toim.). (2014). *Queer Teachers, Identity and Performativity*. New York: Palgrave Macmillan.

- Heggart, K. (2015). Justice Citizens: Contesting Young People's Participation and Citizenship at the Start of the 21st Century. Teoksessa Kelly, P. & Kamp, A. (toim.), *A Critical Youth Studies for the 21st Century* (ss. 460-476). Leiden/Boston: Brill.
- Hoikkala, T. & Paju, P. (2013). *Apina pulpetissa. Ysiluokan yhteisöllisyys*. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto.
- Honkasalo, V. (2011). *Tyttöjen kesken. Julkaisuja 113*. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto.
- Jackson, P. W. (1968). *Life in Classrooms*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Jans, M. (2004). Children as Citizens. Towards a Contemporary Notion of Child Participation. *Childhood*, 11(1), 27-44.
- Kalir, B. (2006). The Field of Work and the Work of the Field. Conceptualising and Anthropological Research Engagement. *Social Anthropology*, 14(2), 235-246.
- Kallio, K. P. (2005). Ikä, tila ja valta: koulu politiikan näyttämönä. *Terra*, 117(2).
- Kallio, K. P. (2007). Performative Bodies, Tactical Agents and Political Selves: rethinking the Political Geographies of Childhood. *Space and Polity*, 11(2), 121-136.
- Häkli, J. & Kallio, K. (2011). Are there politics in childhood? *Space and Polity*, 15(1), 21-34.
- Häkli, J. & Kallio, K. (2013). Subject, action and polis: Theorizing political agency. *Progress in Human Geography*, 38(2), 181-200.
- Häkli, J. & Kallio, K. (2015). Children and Young People's Politics in Everyday Life. Teoksessa Kallio, K. P. & Häkli, J. (toim.), *The Beginning of Politics* (ss. 1-16). London: Routledge.
- Karkulehto, S., Saresma, T., Harjunen, H. & Kantola, J. (2012). Intersektionaalisuus metodologiana ja performatiivisen intersektionaalisuuden haaste. *Naistutkimus*, 25(4), 17-28.
- Kiilakoski, T. & Gretscher, A. (2011). Onko tavoitteena vain epäpoliittinen osallisuus? Teoksessa Paakkunainen, K.J. *Nuorten poliittinen ohjaus* (ss. 74-76). Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto.
- Kiili, J. (2008). Lasten osallistuminen, toimijuus ja koulu: koulun yhteydessä toteutetun lapsiparlamenttitoiminnan tarkastelua. *Kasvatus: Suomen kasvatustieteellinen aikakauskirja* 39.
- Komulainen, K., Keskitalo-Foley, S., Korhonen, M. & Lappalainen, S. (toim.). (2010). *Yrittäjyyskasvatus hallintana*. Tampere: Vastapaino.
- Kärenlampi, P. (1999). *Taistelu kouludemokratiasta. Kouludemokratian aalto Suomessa*. Helsinki: Suomen Historiallinen Seura.

- Käyhkö, M. (2006). *Siivoojaksi oppimassa. Etnografinen tutkimus työläistyöistä puhdistuspalvelualan koulutuksessa*. Joensuu: Joensuu University Press.
- Käyhkö, M. (2011). Koulu tyttötutkimuksen näyttämönä. Teoksessa Ojanen, K., Mulari, H. & Aaltonen, S. (toim.), *Entäs tytöt* (ss. 189-134). Tampere: Vastapaino.
- Lahelma, E. (2000). Lack of male teachers: a problem for students or teachers? *Pedagogy, Culture and Society*, 8(2), 173-186.
- Lahtinen, M. (2014). Hegemoniset kamppailut tulevaisuudesta ja tulevaisuudessa. Teoksessa Michelson, R. *Poliittinen vaikuttaminen tulevaisuudessa* (ss. 152-182). Turku: Tulevaisuudentutkimuksen verkostoakatemia ja Turun yliopiston politiikan tutkimuksen laitos.
- Lappalainen, S. (2006). *Kansallisuus, etnisyys ja sukupuoli lasten välisissä suhteissa ja esiopetuksen käytännöissä*. Helsinki: Helsingin yliopisto. Kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 205.
- Lappalainen, S. (2007). Johdanto: Mikä ihmeen etnografia? Teoksessa Lappalainen, S., Hynninen, P., Kankkunen, T., Lahelma, E. & Tolonen, T. (toim.), *Etnografia metodologiana* (ss. 9-15). Tampere: Vastapaino.
- Lehtonen, J. (2003). *Seksuaalisuus ja sukupuoli koulussa. Näkökulmana heteronormatiivisuus ja ei-heteroseksuaalisten nuorten kokemukset*. Helsinki: Helsinki University Press.
- Lyotard, J-F. (1984). *The Postmodern Condition*. Minnesota: University of Minnesota Press.
- Maclure, M. (2013). Classification or Wonder? Coding as an Analytic Practice in Qualitative Research. Teoksessa Coleman, R. & Ringrose, J. (toim.), *Deleuze and Research Methodologies* (ss. 164-183). Edinburgh: Edinburgh University Press.
- McLaughlin, T. H. (1992). Citizenship, Diversity and Education: a philosophical perspective. *Journal of Moral Education*, 21(3), 235-250.
- Mickelsson, R. (2014). Johtopäätöksiä - Millaista poliittinen osallistuminen voisi olla tulevaisuudessa? Teoksessa Mickelsson, R. *Poliittinen vaikuttaminen tulevaisuudessa* (ss. 391-431). Turku: Tulevaisuuden verkostoakatemia ja Turun yliopiston politiikan tutkimuksen laitos.
- Miller, J. (2007). Performativity as Performance / Performativity as Speech Act: Derrida's Special Theory of Performativity . *South Atlantic Quarterly*, 106(2), 219-235.
- O'Flynn, G. & Petersen, E. B. (2007). The 'good life' and the 'rich portfolio': young women, schooling and neoliberal subjectification. *British Journal of Sociology of Education*, 459-472.
- Oikeusministeriö. (2010). *Periaatepäätös demokratian edistämisestä Suomessa*. Oikeusministeriön julkaisuja 17/2010.

- Ojajärvi, A. (2015). *Terve sotilas*. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto.
- Ojakangas, M. (1997). *Lapsuus ja auktoriteetti. Pedagogisen vallan historia Snellmanista Koskenniemeen*. Helsinki: Tutkijaliitto.
- Opetushallitus. (2011). *Demokratiakasvatusselvitys*. Raportit ja selvitykset 2011:27.
- Opetushallitus. (2014). Perusopetuksen opetussuunitelman perusteet.
- Opetushallitus. (2015). *Tasa-arvotyö on taitolaji. Opas sukupuolten tasa-arvon edistämiseen perusopetuksessa*. Tampere: Suomen Yliopistopaino.
- Opetushallitus. (21. 6 2017). *Maahanmuuttajataustaisten oppilaiden opetus*. Noudettu osoitteesta http://www.oph.fi/koulutus_ja_tutkinnot/perusopetus/kieli-_ja_kulttuuriryhmat/maahanmuuttajataustaiset_oppilaat
- Paju, P. (2011). *Koulua on käytävä: Etnografinen tutkimus koululuokasta sosiaalisena tilana*. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto.
- Palmu, T. (2003). *Sukupuolen rakentuminen koulun kulttuurisissa teksteissä. Etnografia yläasteen äidinkielen oppitunneilla*. Helsingin yliopisto.
- Parker, A. & Sedgwick, E.K. (1995). *Performativity and Performance*. New York: Routledge.
- Pateman, C. (1985). *The Problem of Political Obligation: A Critique of Liberal Theory*. Berkeley: University of California Press.
- Perusopetuslaki 21.8.1998/628.
- Piattoeva, N. (2009). Citizenship and nationality in changing Europe: a comparative study of the aims of citizenship education in Russian and Finnish national education policy texts. *Journal of Curriculum Studies*, 41(6), 723-744.
- Popkewitz, T. (2009). National Imaginaries, Indigenous foreigner and power: Comparative educational research. Teoksessa Schriewer, J. (toim.), *Discourse formation in comparative education* (ss. 261-297). Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Rabinow, P. (toim.). (1984). *The Foucault Reader*. New York: Pantheon Books.
- Rajala, A. (2016). *Toward an agency-centered pedagogy A teacher's journey of expanding the context of school learning*. Helsinki: Helsingin yliopisto, Käyttäytymistieteellinen tiedekunta.
- Rautiainen, M., Vanhanen-Nuutinen, L. & Virta, A. (2014). *Demokratia ja ihmisoikeudet. Tavoitteet ja sisällöt opettajankoulutuksessa*. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö.
- Richardson, L. (2000). Evaluating Ethnography. *Qualitative Inquiry*, 6(2), 253-255.

- Rizvi, F. & Lingard, B. (2009). *Globalizing Education Policy*. London: Routledge.
- Salo, U-M. (1999). *Ylös tiedon ja taidon ylämäkeä. Tutkielma koulun maailmoista ja järjestyksistä*. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Samaddara, R. (2010). *Emergence of the Political Subject*. Los Angeles: Sage.
- Sanjek, R. (2014). *Ethnography in Today's World: Color Full Befor Color Blind*. Philadelphia: University of Pennsylvania.
- Simola, H. (1998). Toiveet, lupaukset ja koulun arki - opettaja muutoksen puristuksessa. Teoksessa Luukkainen, O. (toim.), *Tulevaisuuden tekijät. Uuden opettajuuden mahdollisuudet* (ss. 89-121). Jyväskylä: Atena.
- Skeggs, B. (1999). Seeing Differently: Ethnography and Explanatory Power. *Australian Educational Researcher*, 26(1), 33-53.
- Souto, A-M. (2011). *Arkipäivän rasismi koulussa. Etnografinen tutkimus suomalais- ja maahanmuuttajanuorten ryhmäsuhteista*. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto.
- Staeheli, L. A. & Hammett, D. (2010). Educating the new national citizen:. *Citizenship Studies*, 14(6), 667-680.
- Strandell, H. (2010). From Structure-Action to Politics of Childhood: Sociological Childhood Research in Finland. *Current Sociology*, 58(2), 165-185.
- Suoranta, J. & Ryyänen, S. (2014). *Taisteleva tutkimus*. Helsinki: Into Kustannus.
- Taloudellinen tiedotustoimisto TAT. (4. 5 2017). *Mikä yrityskylä?* Noudettu osoitteesta <https://yrityskyla.fi/mika-yrityskyla/>
- Tammi, T. (2014). Lapsetko lakossa? Homekoulukamppailu lasten näkökulmasta. *Kansalaisyhteiskunta*, 5(1), 49-70.
- Tammi, T. (2017). *Poliittinen prosessi ja demokratiakokeilujen tartunnat koulun arjessa*. Helsinki: Helsingin yliopisto, Kasvatustieteellinen tiedekunta.
- Tarmo, M. (1992). "Työt ne mutisee mekkoonsa". Opettajien käsityksiä tytöistä. Teoksessa Näre, S. & Lähteenmaa, J. (toim.), *Letit liehumaan. Tyttökulttuuri murroksessa* (ss. 284-300). Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Thomas, N. (2007). Towards a Theory of Children's Participation. *The International Journal of Children's Rights*, 199-218.
- Tiittula, S. & Ruusuvuori, J. (2005). Johdanto. Teoksessa Tiittula, S. & Ruusuvuori, J. (toim.), *Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus* (ss. 9-21). Tampere: Vastapaino.
- Tolonen, T. (2001). *Nuorten kulttuurit koulussa: Ääni, tila ja sukupuolten arkiset järjestykset*. Tampere: Nuorisotutkimusverkosto.

- Tutkimuseettinen neuvottelukunta. (2009). *Humanistisen, yhteiskuntatieteellisen ja käyttäytymistieteellisen tutkimuksen eettiset periaatteet ja ehdotus eettisen ennakkoarvioinnin järjestämiseksi*. Helsinki.
- Warren, J. T. (2001). Doing whiteness: On the performative dimensions of race in the classroom. *Communication Education*, 50(2), 91-108.
- Westheimer, J. & Kahne, J. (2004). What Kind of Citizen? The Politics of Educating for Democracy. *American Educational Research Journal*, 41(2), 237-269.
- White, R. & Wyn, J. (1998). Youth agency and social context. *Journal of Sociology*, 34(3), 314-327.
- Wilkinson, S. (1998). Focus groups in feminist research: power, interaction, and the co-construction of meaning. *Women's Studies International Forum*, 21(1), 111-125.
- Yle Uutiset. 22.3.2017. *Kouluihin toivotaan lisää työrauhaa – näin se on saatu aikaan Iittalan yhtenäiskoulussa*. <https://yle.fi/uutiset/3-9524223> Luettu 23.9.2017.
- Yon, D. A. (2003). Highlights and Overview of the History of Educational Ethnography. *Annual Review of Anthropology*, 32, 411-429.
- Young, I. M. (1980). Throwing Like a Girl: A Phenomenology of Feminine Body Comportment, Motility and Spatiality. *Human Studies*, 3(1), 137-156.
- Yuval-Davis, N. (2011). *The Politics of Belonging. Intersectional Contestations*. London: Sage.

LIITE 1. Ryhmähaastattelujen haastattelurunko

Millaista Yrityskylässä oli?

Mitä opit Yrityskylässä?

Mitä opit yhteiskunnasta?

Mitä opit yrittäjyydestä?

Mitä opit itsestäsi?

Miltä tuntui olla X:n roolissa?

Mikä oli parasta? Entä huonointa?

Minkä takia luulet, että Yrityskyliä on olemassa?

Miltä tuntui käyttää omaa rahaa?

Miten Yrityskyläpäivä erosi tavallisesta koulupäivästä?

Pitäisikö koulussa olla enemmän Yrityskylä-päivän kaltaisia koulupäiviä?

Pääsitkö haluamaasi ammattiin Yrityskylässä? Pystyitkö vaikuttamaan työsi sisältöön?

Mitä yhteistä Yrityskylällä on yhteiskunnan kanssa? Miten Yrityskylä eroaa ympäröivästä yhteiskunnasta?

LIITE 2. Ryhmähaastattelujen kuvatehtävässä käytetyt kuvat



<http://www.lyseo.edu.ouka.fi/gallery3/var/albums/taidehistoria/Arkkitehtuuri/eduskuntatalo.jpg?m=1403507646>



https://im.mtv.fi/image/378040/landscape16_9/1024/576/1f7877bb9478d8bc61ebaab3ddc8f776/mc/1135002.jpg



https://im.mtv.fi/image/347892/landscape16_9/1024/576/f1c9149fe5fba6e2a97a882d79ec95af/IJ/1375557.jpg



http://www.books.fr/wp-content/uploads/2016/09/6345489966_e731e8570e_o.jpg



<http://www.socialistparty.org.uk/pic/medium/5/5583.jpg>



https://images.azureedge.net/rt/images/copenhagen_protests-ashz-100108.jpg

LIITE 3. Saatekirje huoltajille

Arvoisa huoltaja,

Tämä tiedote koskee Pro Gradu -työtäni varten tehtävää tutkimusta, jossa seurataan yhden 6.luokan oppilaiden yrittäjäyyskasvatuksen oppitunteja keväällä 2015.

Tutkimuksen tavoitteena on pyrkiä ymmärtämään lasten näkemyksiä yrittäjäyyskasvatuksesta sekä heidän omasta toimijuudestaan yhteiskunnassa. Tutkimusaineisto koostuu osallistuvasta havainnoinnista sekä haastatteluista, joista pääosa toteutetaan ryhmähaastatteluina.

Havainnoinnit ja haastattelut ovat ehdottoman luottamuksellisia. Tutkittavien ja koulujen nimet muutetaan ja tarvittaessa muita tunnistettavia tietoja nimitään toisin tai poistetaan. Tutkimuksen tuloksista ei voi tunnistaa yksittäisiä nuoria. Tutkimuksessa ei kerätä henkilötietoja.

Osallistuminen tutkimukseen on vapaaehtoista. Päätös olla osallistumatta ei vaikuta lapseenne millään tavalla. Voitte myös keskeyttää osallistumisen ilmoittamalla siitä tutkijalle missä tahansa tutkimuksen vaiheessa.

Mikäli lapsenne saa osallistua tutkimukseen, olkaa hyvä ja täyttäkää oheinen lomake yhdessä lapsenne kanssa ja palauttakaa se opettajalle viikon kuluessa.

Ystävällisin terveisin,

Anna Maria Airaksinen

Koulutussosiologian ja -politiikan maisteriohjelma

p.0407429331

anna.airaksinen@helsinki.fi

LIITE 4. Oppilaan ja huoltajan suostumus

OPPILAAN SUOSTUMUS

Olen lukenut oheisen tiedotteen huolella ja suostun osallistumaan tutkimukseen. Voin missä tahansa vaiheessa peruuttaa osallistumiseni ilmoittamalla siitä tutkijalle. Vastauksiani saa käyttää tieteelliseen raportointiin sellaisessa muodossa, jossa yksittäistä nuorta tai hänen lähipiiriään ja kouluaan ei voida tunnistaa.

Oppilaan nimi

Luokka

Päiväys

Allekirjoitus

HUOLTAJAN SUOSTUMUS

Olen lukenut oheisen tiedotteen huolella ja **annan suostumukseni** lapseni osallistumiselle tutkimukseen.

Lapseni saa osallistua seuraaviin:

- ☐ Koulussa tapahtuva osallistuva havainnointi
- ☐ Oppilaan haastattelu

Huoltajan nimi ja allekirjoitus

Palauta suostumuslomake opettajallesi!

Lisätietoja tutkimuksesta:

Anna Maria Airaksinen

Koulutussosiologian ja -politiikan maisteriohjelma

p. 040-7429331

anna.airaksinen@helsinki.fi